



Az olvasásvizsgálatok eredményei

D. Molnár Éva

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Molnár Edit Katalin

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Józsa Krisztián

Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Az olvasás fogalma az utóbbi évtizedekben jelentős átalakuláson ment át. Bár kutatása a magyar neveléstudományban sokáig alig kapott figyelmet, és a kevés vizsgálat eredménye sem talált utat a pedagógiai köztudatba, a hazai rendszerszintű vizsgálatok a nemzetközi irányokkal összhangban voltak, és Magyarország a nemzetközi mérésekben is rendszeresen részt vett. Így a tanulók olvasásáról, szövegértésének fejlettségéről több mint négy évtized felméréseinek eredménye áll rendelkezésünkre. Ennek a fejezetnek a célja összefoglalni a magyar tanulók szövegértésével kapcsolatos hazai és nemzetközi vizsgálatok eredményeit.

Az első részben bemutatjuk az olvasás fogalmának alakulását, áttekintjük, miként határozták meg a szövegértést a különböző hazai és nemzetközi felmérések tartalmi keretei. A második részben a hazai olvasásmérések eredményeit mutatjuk be az első rendszerszintű mérésektől a monitorvizsgálatokon keresztül az olvasás néhány újabb keletű, specifikus problémák részletesebb elemzésére irányuló kutatási programjáig. Nem foglalkozunk a tartalmi szempontból ide illő, ma már önálló rendszert alkotó Országos kompetenciamérések eredményeivel, amely mérések az első rendszerszintű mérések szerves folytatásának tekinthetők. E vizsgálatok azonban jelentős

önálló irodalommal rendelkeznek, szakmai körökben közismertek, és eredményeik könnyen hozzáférhetőek.

A harmadik, nagyobb terjedelmű részben ismertetjük a nemzetközi rendszerszintű mérések legfontosabb eredményeit, a közoktatás két nagy nemzetközi programját és a felnőttek szövegértésére vonatkozó felmérést. Végül áttekintjük és értelmezzük az eredmények hosszú távú alakulását és a mérési rendszerek fejlődését.

Az olvasási képesség értelmezésének és mérésének alakulása

Bármely vizsgálat eredményeinek értelmezése nagyban függ attól, hogy az milyen koncepció alapján zajlott és milyen mérőeszközöket alkalmazott. Az értelmezésbeli különbségek alapvetően két forrásból fakadnak. Egyrészt abból, hogy az olvasás folyamatát befogadásként vagy kommunikációban való aktív részvételnélként értelmezik-e a szerzők; másrészt abból, hogy mennyire vélik beágyazottnak az olvasást kognitív, kulturális és társas szempontból az egyes értelmezéseket vallók. A jelen fejezetben olvasáson tevékenységet értünk, olvasási képességen ennek pszichikus műveleteit, azokat a feldolgozó műveleteket, procedurális tudást, amelyek a folyamat lezajlását lehetővé teszik. Továbbá a rendszerszintű mérések kapcsán egységes fogalomként a szövegértés fogalmát használjuk, ami a *reading literacy* leggyakoribb fordítása (e fogalmat a későbbiekben tárgyaljuk).

A pszichológiában és a szövegtanban (pl. Blomert és Csépe, 2012; Tóth és Csépe, 2008; van Dijk és Kintsch, 1983; összegzését l. Csépe, 2006) használt olvasásfogalom a szövegértés folyamataira összpontosít: az írott jelekben kódolt információ kinyerésére és az olvasó egyén személyes információfeldolgozó folyamataira. A pszichológiai koncepciók az olvasáson belül megkülönböztetik a dekódolás (betűk, szavak felismerése) és a szövegértés (mondatok és szövegek feldolgozása) folyamatait. A szövegértés folyamatai során az egyre nagyobb szövegegységek explicit és implicit információstruktúrájának a leképezése zajlik az egyén előzetes tudásának, céljainak, társas viszonyrendszerének a kontextusában. A kialakult pszichológiai és nyelvészeti modellek nyilvánvalóan megalapozzák a neveléstudományi és pedagógiai koncepciókat, ám mivel az utóbbiak kiindulópontja és célja más (jó modell alapján a fejlődés segítése), a hangsúlyok máshova eshetnek.

Az olvasás elsajátítása kulturális folyamat, amely szándékos tanulással zajlik. Ezért az olvasás tanulását erősen befolyásolja, hogy hogyan tanítják azt. Míg a dekódolás esetében számos kutatás vizsgálja a tanítás-tanulás viszonyát (pl. Csépe, 2006; *National Institute of Child Health and Human Development*, 2000), az olvasástanítás eredményességét (segíti-e az adott program a tanulást, és ha igen, hogyan), illetve az olvasott szövegek értésének fejlődését hazai kutatások elvértve vizsgálják. Az erre vonatkozó ismereteink tipikusan pedagógiai értékelési projektekből származnak. Ebben a részben áttekintjük a hazai és nemzetközi olvasásvizsgálatok tartalmának általános jellemzőit és a változási tendenciákat, a további, az egyes programokra jellemző sajátosságokat pedig a megfelelő alfejezetek elején foglaljuk össze.

Az olvasás fogalma a hazai pedagógiai vizsgálatokban

Az olvasás köznyelvi, laikusok által használt fogalma sokak számára csak a betűk, szavak, mondatok kiolvasására vonatkozik. Az első IEA-olvasásmérés eredményeinek ismertetésekor például Kádárné (1979) kiemelte, hogy abban az időben még az olvasást tanítók nagy része számára is hasonló értelmezés volt a meghatározó: azt a diákot tartották olvasni tudónak, aki hangosan szépen fel tudta olvasni az eléje tett szöveget. Szűk kutatói körökön kívül nem vetődött fel problémaként, hogy hogyan jut el egy diák a betűk ismeretétől például a tankönyvből tanulásig (Kádárné, 1985; Molnár E. K., 2006a), művészi szövegek – lírai, drámai, epikus szövegek, adott esetben több száz oldalas regények – értelmezéséig vagy pedig a fentiekén kívüli, nem kognitív vagy esztétikai funkciójú írott szövegek megértéséig, használatáig – akár adott helyzetben (konkrét probléma megoldása), akár hosszú távon (tanulás) értelmezzük a felhasználást.

Az olvasástanítás hazai hagyományaiban az alapkészségek fejlesztésének gazdag – bár nem kutatásalapú – módszertani tára alakult ki, de az olvasás hatékony eszköztudássá fejlesztése csak az utóbbi évtizedben került a pedagógiai gyakorlat érdeklődésének középpontjába (pl. Adamikné, 2006). Úgy tűnik ugyanakkor, hogy az anyanyelvi nevelés expliciten olvasástanítással foglalkozó körein kívül tovább él az a tradíció, amely az olvasást leegyszerűsítve értelmezi, és a szövegértés fejlesztését a tanulás egy felszíni értelmezésével köti össze (pl. Snow és Jackson, 1999). Tankönyvelemzések például rendszeresen azt mutatják, hogy a tankönyvekben szereplő kérdé-

sek, feladatok jelentős része csupán információk visszakeresését kéri (Kojanitz, 2005), szemben azzal, hogy a szöveg belső összefüggéseinek megértésére, illetve a szöveg révén az általa ábrázolt világ megragadására teremtené lehetőséget. Szükség lenne azonban az olvasásnak az olvasástechnikán túlmutató, a szövegértésre is kiterjedő értelmezésére (Balázs, 2006b; Demeter, 1989; Kádárné, 1985). Az olvasás fogalmának értelmezése szorosan összefügg az adott társadalomban, oktatáspolitikában és iskolarendszerben ható műveltségfelfogással. Ennek értelmezését összetett társadalmi, gazdasági, kulturális folyamatok, igények formálják; változása lassú. Így amikor az olvasás fogalmának változásait vizsgáljuk, az olvasás szükségességének megítélésére, értelmezésére is figyelniünk kell (Benczik, 2001; Köllő, 2009; Szabó, 2001; Tomka, 2009).

A hazai olvasástanításban a külső szemlélő számára meg tapasztalható tevékenységként értelmezett szövegértés egy szintmodellje tűnik meghatározónak (Adamikné, 2006; Lénárd, 1978). Ennek gyökerei az angolszász olvasástanításhoz nyúlnak vissza, a forrás az 1968-ban megjelent, a Bloom-taxonómiához kötődő és hamarosan közismertnek (vagyis szerzőhöz nem kötendőnek) tekintett, eredeti változatában is rövid és a napi gyakorlatban tovább egyszerűsített Barrett-féle ötszintű szövegértés-taxonómia (Clymer, 1968). Ebben az olvasást produktumként, a szöveg reprodukciójaként létrehozott olvasatként értelmezi a szerző; a kognitív és az affektív területeket ötvözi. Az elméleti kidolgozás eredeti taxonómia validálására ismerünk empirikus vizsgálatot, de számos kritika is megfogalmazódott vele, illetve alkalmazásával szemben, hiszen egy, a taxonómia megjelenése után hamarosan túlhaladottá vált, egyszerű olvasásfelfogást tükröz (pl. Gerot, 2000; Pearson, 2010).

Nagy József empirikusan alátámasztott funkcionista szemléletű olvasásképeség-modellt dolgozott ki, mely a fejlettség három szintjét különbözteti meg: az (1) *olvasáskészség* (ezt olvasástechnikának is nevezi), a (2) *szövegolvasó, szövegértő képesség*, amely a mondatnál nagyobb nyelvi szintek írott szövegeire vonatkozik, és a (3) *szövegfeldolgozó képesség*, amely a szöveg olvasatán való transzformációkat teszi lehetővé (Nagy, 2006a; l. még Molnár E. K., 2006b). Nagy József (2006a) modellje kiemelkedő abból a szempontból, hogy az iskolai gyakorlathoz, a diagnosztikus mérésekhez közvetlen kiindulópontot ad. Definiálja azokat az összetevőket, melyeket a hatékony olvasástanítás céljából érdemes mérni és fejleszteni.

A nemzetközi és hazai rendszerszintű olvasásmérések fogalomértelmezése

A tanulói teljesítmények országos szintű mérésének igénye az oktatási rendszerek hatékonyságának a középpontba kerülésével már az 1960-as évek végétől világszerte megjelent, erre jött létre például az USA-ban a NAEP (*National Assessment of Educational Progress*) vagy Skóciában az AAP (*Assessment of Achievement Programme*), Kanadában a SAIP (*School Achievement Indicators Program*) stb. Magyarországon az 1970-es évektől indultak el a rendszerszintű mérések; hazánk eddig 15 hazai és kilenc nemzetközi, olvasásra irányuló ilyen vizsgálatban vett részt (1.1. táblázat).

1.1. táblázat. A hazai és nemzetközi rendszerszintű olvasásmérések (szürke cellák)

Vizsgálat éve	Hazai				Nemzetközi			
	OPI-MM	TOF	Monitor	OKM	IEA	PIRLS	PISA	IALS
1970–71	–	–	–	–		–	–	–
1978–79		–	–	–	–	–	–	–
1980	–		–	–	–	–	–	–
1986	–	–		–	–	–	–	–
1990–91	–	–		–		–	–	–
1993	–	–		–	–	–	–	–
1995	–	–		–	–	–	–	–
1996	–	–	–	–	–	–	–	–
1997	–	–		–	–	–	–	–
1998	–	–	–	–	–	–	–	
1999	–	–		–	–	–	–	–
2000	–	–	–	–	–	–		–
2001	–	–	–		–		–	–
2003	–	–	–		–	–		–
2004	–	–	–		–	–	–	–
2005	–	–	–	–	–	–	–	–
2006	–	–	–		–			–
2007	–	–	–		–	–	–	–
2008	–	–	–		–	–	–	–
2009	–	–	–		–	–		–
2010	–	–	–		–	–	–	–
2011	–	–	–		–		–	–

E mérések legfontosabb célkitűzései közé tartozik a rendszeres megismételhetőség, a diagnosztikus értékelés, illetve az oktatási rendszer eredményességének vizsgálata (Vári, 1997).

A rendszerszintű olvasásmérések többnyire pszichológiai szövegértésmodellekre épülnek. Az írott nyelv feldolgozási folyamatában szerepet játszó műveletek rendszerét veszik alapul, és az a céljuk, hogy e műveletek elsajátításának szintjét vizsgálják nagy mintákkal, különböző szövegeken.

A hazai rendszerszintű olvasásvizsgálatokra elsősorban a nemzetközi olvasásértelmezések hatottak, ezért a fogalomértelmezés változásában is együttmozgást látunk. Az első IEA-olvasásvizsgálatban (1970–71) az olvasás nyelvi képességként jelenik meg, a szöveg adottnak tekintett jelentése reprodukciójaként értelmezhető. Ezzel összhangban az olvasáskészségre összpontosító elemek is szerepeltek itt (olvasási sebesség, kontrollként szókincsvizsgálat, l. Kádárné, 1979; Walker, 1976). Ez a vizsgálat szándékosan csak az olvasás alapvetőbb kognitív elemeire figyelt, mert ugyanebben a projektben szerepelt irodalmi mérés is, és az irodalmi szövegek értelmezésének, értékelésének a folyamatait abban a kontextusban vizsgálták (Walker, 1976). A második IEA-olvasásvizsgálat (1990–91) már funkcionista felfogású. Az 1980–1990-es években zajló magyarországi Monitor-vizsgálatok „olvasás mint eszköztudás” felfogása ugyancsak ezt a szemléletet tükrözi, de a terminológia nem következetes: olvasás és/vagy szövegértés a terület neve a beszámolóokban. Az IEA ezredforduló utáni, rendszeres, 10 éveseket vizsgáló PIRLS-méréseiben már erőteljes az olvasásnak mint különböző célok által motivált tevékenységnek az értelmezése. Az OECD az 1990-es évektől finanszírozott olvasásméréseket; az első évtizedben a felnőttekre összpontosítottak. Az ott alkalmazott koncepció alapul szolgált a felső középfokú oktatásba éppen belépett, 15 éves korosztályt megcélzó PISA-vizsgálatok olvasásmérésének elméleti keretei kidolgozásakor (Kirsch, 1995; Kirsch, Jungeblut és Mosenthal, 1996). Ezekben az affektív komponens a kezdetektől jelen volt a fogalom értelmezésében; a korábbiakhoz képest eleinte a célvezéreltség, a 2009-es tartalmi és fogalmi keretekben pedig az olvasási tevékenységben való elmerülés (*involvement*) kiemelten új elem. Balázsi és munkatársai (2010a) kiemelik, hogy „a saját megismerési stratégiáinkról való gondolkodás és döntéshozás képessége” (25. o.), vagyis az olvasásra vonatkozó metakogníció is része a PISA olvasáskonceptiójának. Ugyanitt az is egyértelmű, hogy a szövegértés fejlődését élethosszig tartó folyamatként tételezik.

A gazdagodó, változó olvasásértelmezés következményeként már az 1990–91-es IEA-olvasásvizsgálatban megjelent egy fogalom, amely a hazai neveléstudományi diskurzusban később, az OECD–PISA olvasásvizsgálatnak nyomán vált ismertté, és még mindig jellemzi valamelyest a hazai megnevezések sokszínűsége. Ez a *reading literacy*, amelynek több fordítása ismert, noha a fogalom tartalma elfogadott, egységes és egyértelmű. A *literacy* adott tartalmi területen működő, transzferálható tudást jelöl, amelyet Csapó (2004) a tudás szerveződési formáinak rendszerezésekor műveltségnek nevez, megkülönböztetve a szűk területen rendkívül hatékony, de azon túl kevésbé alkalmazható szakértelemtől (*expertise*). Az olvasásra vonatkoztatva ez tehát a szövegértés folyamatában szükséges és mozgósítható ismereteket és képességeket (később egyre nyilvánvalóbban motívumokat is) jelenti. A fogalom megnevezésére a rendszerszintű vizsgálatok hivatalos magyar nyelvű publikációinak jelenlegi terminológiáját, a szövegértést használjuk áttekintésünkben. További fordítások, terminológiai változatok is fellelhetők: *olvasási képesség* (Cs. Czachesz, 2001); *olvasáskultúra* (pl. Csapó, 2008); *olvasási kultúra* (Csíkos, 2006); *olvasási műveltség* (pl. Józsa és Steklács, 2009).

Az 1.2. és 1.3. táblázatokban összegeztük a később tárgyalandó hazai és nemzetközi rendszerszintű olvasásmérések fogalomdefinícióit. A fent tárgyalt különbségeket ezek is jól érzékeltetik.

1.2. táblázat. Nemzetközi, a közoktatást érintő mérések olvasásdefiníciói

Mérés	Korosztály	Olvasásdefiníció
IEA 1970–71	10, 14 évesek, [Nincs explicit definíció] érettségizők	„A szövegértés (<i>reading comprehension</i>) azon alapvető képességek egyike, amelytől más iskolai tárgyak tanítása-tanulása függ.” (<i>Walker</i> , 1976, 20. o.) „Olvasni tudás: a tanulónak az a képessége, hogy megértse a neki való olvasott szöveget (kivonja – olvasás közben – az abban rejlő információt). A <i>megértés</i> szó kapcsolja össze az olvasási technikát az értelmességgel, amelyre mint alapvető képességre már az iskolázás előtt nagymértékben hatnak az otthoni és közösségi tényezők.” (<i>Kiss Á.</i> , 1979, 23. o.)
IEA 1990–91	9, 14 évesek	„Az olvasás az egyénnek az a képessége, hogy megért és használ olyan írott nyelvi formákat, amelyeket a társadalom megkövetel és/vagy az egyén érdekesnek tart.” (<i>Elley</i> , 1994, 5. o., idézi <i>Csíkos</i> , 2006, 178. o.)

PIRLS 2001 2006 2011	10 évesek	„Olyan írott nyelvi alakok megértésének és használatának a képessége, amelyeket a társadalom elvár, és amelyeknek az egyén jelentőséget tulajdonít. A fiatal olvasók sokféle szövegből képesek jelentést alkotni. Olvasnak, hogy tanuljanak, hogy részt vegyenek az olvasók közösségeiben, az iskolában és a hétköznapi életben, valamint olvasnak pusztán kedvtelésből.” (Balázs és mtsai., 2007a, 10. o. Eredeti: Campbell és mtsai., 2001, 3. o.)
PISA 2000 2003 2006	15 évesek	„Az írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, részt vegyen a mindennapi életben.” (Vári és mtsai., 2001b, 35. o. Eredeti: OECD, 1999, 20. o.)
PISA 2009	15 évesek	„A szövegértés írott szövegek megértése, felhasználása és az ezekre való reflektálás, illetve a velük való elkötelezett foglalkozás képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását és képességeit, és hatékonyan részt vegyen a mindennapi életben.” (Balázs és mtsai., 2010a, 25. o. Eredeti: OECD, 2009a, 23. o.)

Megjegyzés: IEA 1970–71: *The Study of Reading Comprehension*, az IEA égisze alatt; IEA 1990–91: *The Reading Literacy Study*, az IEA égisze alatt; PIRLS: *Progress in International Reading Literacy Study* az IEA égisze alatt; PISA: *Programme for International Student Assessment*, az OECD égisze alatt.

1.3. táblázat. Hazai rendszerszintű mérések olvasásdefiníciói

Mérés	Korosztály	Olvasásdefiníció
Monitor 1986 1991 1993 1995 1997 1999 ¹	3., 4., 7., 8., 10., 12. évfolyam	[Nincs egységes, kiemelt definíció] „szövegértés” (Monitor 1986: Vári, 1989, 1125. o.) „szövegértés, -értelmezés” (Monitor 1986: Demeter, 1989, 1131. o.) „A [kb. 16 éves életkorra kialakuló,] tények, információk, vélemények, történések között megbízhatóan eligazodó, úgynevezett szövegértő olvasást a gondolkodási képességekkel, az információfeldolgozással, a heurisztikus gondolkodási eljárásokkal szinonim fogalomként kezeljük [...] Az olvasás a [...] 16 éves korosztály számára már általában gazdag kontextusú, soktényezős kommunikációs tevékenység: az információszerezés a tájékozódás, az önképzés, a kapcsolódás eszköze.” (Monitor 1993: Horváth, 1994, 98. o.) „Az olvasás, a szövegértés legáltalánosabban a tanulás, a kapcsolódás, az önművelés, a kapcsolatteremtés eszköze.” (Monitor 1997: Vári és mtsai., 1998, 84. o.)

¹ A Monitor-mérések lebonyolításáért felelős Mérés Értékelési Osztály honlapja (<http://kompetenciameres.hu/felmeresek.php>) alapján 2001–2005 között is volt Monitor-mérés, erről azonban nem találtunk publikált adatokat és elemzést. Ezért fejezetünkben az 1986–1999 között lezajlott és nyilvánosságra hozott Monitor-mérések eredményeit ismertettük.

OKM 2001-től	6., 8., 10. évfolyam	„A szövegértés az írott nyelvi szövegek megértésének, használatának és a rájuk való reflektálásnak a képessége annak érdekében, hogy az egyén elérje céljait, fejlessze tudását, képességeit, kikapcsolódjék, sikerrel alkalmazkodjon vagy vegyen részt a mindennapi kommunikációs helyzetekben.” (Balázs és mtsai., 2006b, 23. o.)
-----------------	-------------------------	--

Megjegyzés: OKM: Országos kompetenciamérés, az Oktatási Hivatal égisze alatt.

A szövegértés műveletei a rendszerszintű olvasásmérések tartalmi kereteiben

Érdekes részletesen megvizsgálunk néhány rendszerszintű mérés keretrendszerét. Ez egyrészt megmutatja, hogyan fordították le a mérések nyelvére a fent bemutatott koncepciókat, és milyen eszközzel alkalmaztak, másrészt pedig értelmezhetővé teszi a következő alfejezetben bemutatott eredményeiket. A szövegértés olyan tudás, amelyet különböző célok érdekében, különböző szövegeken, a feldolgozás különböző szintjein kell működtetnünk. Ezért a rendszerszintű mérések törekvése az, hogy ezeket a szempontokat lefedje az alkalmazott eszközzel, teljes képet adhasanak, általában jellemezhessek az alanyaik szövegértését. A vizsgálatok tartalmi és technikai keretei (*assessment framework*) fontos dokumentumok; korábban a kutatói közösség számára voltak elérhetőek ezek az információk, de ma már minden érdekelt fél (vagy érdeklődő) hozzájuk férhet, ahogyan az eredményekről is széles körű, több csoportot megcélzó publikációk készülnek. A mérésekből ma már mintafeladatokat is publikálnak (pl. *OECD*, 2009b). Az adatfelvételhez, értékeléshez részletes algoritmus, útmutató készül. A PISA másodelemzések számára nyilvánossá tette az adatbázisait, és részletes leírást is közreadott hozzájuk.² A nemzetközi méréseket koordináló Közoktatási Mérési és Értékelési Osztály (korábban Értékelési Központ) nemrégiben közzétette a mérések adatbázisainak jellemzését is (Balázs, 2010).

A nemzetközi vizsgálatokban azonos szövegekre épülő azonos feladatoknak a saját anyanyelvükre lefordított változatát oldják meg a tanulók. A tesztfejlesztés során nagy gondot fordítanak arra, hogy a különböző nyelvi feladatok, szövegek és itemek valóban egymás megfelelői legyenek.

² <http://www.pisa.oecd.org>

A következőkben bemutatjuk az egyes vizsgálatok kereteinek a szövegértéssel összefüggő képességjellegű tudásra vonatkozó elemeit; először a hazai, majd a nemzetközi vizsgálatokat vesszük sorra. Közös elem a tárgyalt vizsgálatokban, hogy nyílt és zárt itemeket egyaránt alkalmaznak. A szövegértéssel kapcsolatos attitűdökre, motívumokra, szokásokra, stratégiákra stb. vonatkozó adatokat külön gyűjtik. (*Kádárné*, 1985 olyan vizsgálatról is beszámol, ahol a szövegek megítéléséről is gyűjtöttek adatot: észlelt nehézségekről, érdekességekről.)

A műveleti aspektusokban az eltérések mellett sok a közös vonás. Azért, hogy a szövegértés komponenseiről részletes képet rajzolhassunk, ezeket közös táblázatba rendeztük (1.4. táblázat). A rendszerezéshez *Nagy József* (2006a) olvasásképeség-modelljét választottuk, mert ez a jellege miatt célszerűbbnek tűnt az eltérő mérési koncepciójú nemzetközi és hazai vizsgálatok összegzésére akkor is, ha a PISA-hoz és az IEA-hoz kötődő vizsgálatok kiindulópontjában van közös elv (a válaszhoz szükséges információ a szöveg mekkora egységében van, illetve van-e szükség az adott szövegen kívüli tudásra a válaszhoz).

1.4. táblázat. Műveletek az áttekintett rendszerszintű olvasásvizsgálatok feladataiban (Források: Balázsi és mtsai., 2007a; Balázsi és mtsai., 2010b; Horváth, 1997; Kádárné, 1979, 1985; Molnár E. K., 2006; Nagy J., 2006a, 2006b; OECD, 1999, 2003, 2006, 2009a; Vári és mtsai., 2001b; Vári és mtsai., 2002)

Képesség-szint	Műveletek az áttekintett olvasásmérésekben
Olvasáskészség	olvasási sebesség; szóismeret; információ-visszakeresés: reprodukció (tény megismétlése), identifikáció (tény, adat azonosítása), a kívánt tartalmi elemek azonosítása és kiválasztása, szavak, kifejezések, szinonimák visszakeresése, egyes körülmények (pl. helyszín, idő) azonosítása; információhoz való hozzáférés
Szövegértés	szó, kifejezés, tagmondat, mondat, bekezdés jelentésének megértése a szöveg összefüggésében; szövegben kifejtett információ, kérdés megértése; a megadott témának/célnek megfelelő információk kikeresése a szövegből; a szöveg kohéziós erőinek azonosítása (pl. az egyes bekezdések közötti összefüggések); expliciten közölt tételmondat/központi gondolat megtalálása; annak megállapítása, hogy egy adott névmás mire vagy kire vonatkozik; koncentráció az egész szövegnek az instrukcióban megadott részleteire

Szöveg- feldolgozás: kognitív műveletek	nagyobb szövegegység gondolatmenetének követése, előzmények és hivatkozások; implicit válasz felismerése: a szövegben lévő logikai és tartalmi kapcsolatok, összefüggések felismerése (pl. következtetés egyik eseményről a másikra; előzmények és hivatkozások megértése, ok-okozati összefüggés felismerése; az egyes szereplők közötti viszonyok felderítése; egy, a szövegben előforduló cselekedet, történés okaira, céljaira vonatkozó következtetés levonása; a következmények, a hatások vizsgálata); a szöveg különböző részleteiben található adatok és implicit információk párosítása; megadott információk kiválasztása, átrendezése adott célnak megfelelően; a szövegen belüli implicit logikai kapcsolatok, összefüggések felismerése; az olvasottak integrációja; szövegértelmezés
Szöveg- feldolgozás: pragmatikai következ- tetések, esztétikai ítélet, reagálás tartalmi és formai jegyekre	a szerző rejtett közléseinek érzékelése (a szöveg mögött rejlő előfeltevések, ki nem mondott üzenetek, vélemények); írói szándék megértése, írói nézőpont és viszonyulás azonosítása; pragmatikai következtetések; a szöveg hangulatának felismerése; a szöveg céljának és a kommunikációs helyzetnek érzékelése (kontextus); a lényegtelen „mellébeszélés”, logikátlanság, csúsztatás, manipulatív szándék felismerése; a szöveg megítélése a mondanivaló értéke, magvassága, koherenciája szempontjából; a nyelvi eszközök, stílusz eszközök jelentésének és jelentőségének felismerése a mondanivaló kifejezésében (pl. műfaj, a szerkesztésmód, a tempó, a kontraszt, a stílusregiszter, a költői alakzatok, grammatikai eszközök); a szöveg elemei és egésze jelentésének értelmezése, értékelése; a szöveg átfogó üzenetének vagy témájának megállapítása; a szöveg tételmondatának, központi állításának azonosítása és újrafogalmazása; a cselekménymenet alternatívájának megfogalmazása; a szöveg összevetése más szövegekkel, saját tapasztalatokkal; adatok és gondolatok értelmezése, összefoglalása; az olvasottak hétköznapi alkalmazhatóságának felismerése; a szöveg nyelvi, tartalmi és szerkesztésszerű elemeinek mérlegelése, értékelése (pl. egy esemény valószínűségének felmérése; a szerző által meglepőnek szánt befejezés értékelése/értelmezése; az információk értékelése a teljesség vagy az átláthatóság szempontjából; objektív ítélet megfogalmazása a szöveg minőségéről, megfelelőségéről, nyelvi vagy képi megformáltságáról; az olvasottak összevetése saját tapasztalatokkal; a szövegben található állítások értékelése; saját nézőpont megfogalmazása, igazolása a szöveggel kapcsolatban)

A jelen rendszerezés céljai miatt a Nagy-féle szövegfeldolgozás-szintet tovább bontottuk: szétválasztottuk egymástól a szövegre támaszkodó kognitív műveleteket (implicit összefüggések feltárása, következtetések stb.) és a pragmatikai megfontolást, tartalmi reflexiót, stilisztikai értékelést stb. kívánó, a szöveget kommunikációs szempontból célzó műveleteket. Ezekhez a műveleti szintekhez soroltuk be a fenti vizsgálatok feladatait az 1.4. táblázatban. Mivel a rendszerezés célja az, hogy áttekintést adjon a mérésekben vizsgált műveletekről, nem jelezzük külön, melyik művelet melyik vizsgálatban hogyan jelent meg. Az egyes mérésekről a bemutatásukkor hivatkozott szakirodalom ad részletes információt.

A hazai olvasásvizsgálatok eredményei

A magyarországi olvasásmérések a nemzetközi felmérésekkel szoros kölcsönhatásban folytak. Az első országos mintákon lefolytatott vizsgálatok tartalmára és módszertanára jelentős befolyást gyakoroltak a kissé korábban elvégzett nemzetközi rendszerszintű vizsgálatok. Az egyéb, speciális kérdések elemzésére irányuló kutatások pedig beágyazódtak az aktuális nemzetközi tudományos kutatási tendenciákba. Ebben a részben először a korai magyarországi rendszerszintű mérések két jelentős hullámát mutatjuk be, majd az olvasási képesség egyes összetevőire és a szövegértés fejlettségének egyes jellemzőire irányuló hazai felméréseket ismertetjük.

Az első hazai rendszerszintű mérések

Két nagyobb hazai országos vizsgálat indítja a mérések sorát: 1979-ben az OPI–MM (Országos Pedagógiai Intézet – Művelődési Minisztérium felmérése), illetve 1980-ban a TOF (az Országos Pedagógiai Intézet Tantervelméleti Osztály Felmérése), amelyeket elsősorban az 1978-ban bevezetett tanterv értékelésére és ellenőrzésére végeztek. A rendszeres időközönként megismétlődő mérések később, a Monitor-mérésekkel indultak el.

Az OPI–MM-vizsgálat a nyolcadikos korosztályt célozta meg, az egy évvel később lebonyolított TOF-mérés pedig a 4. és 8. évfolyamot. Mindkét mérés a településtípus szerint reprezentatív mintán folyt; az OPI–MM-mérésben 1634 tanuló, a TOF-mérésben 70 iskola egy-egy osztálya vett részt (a 4. évfolyamon 1714, a 8.-on 1650 tanuló); itt az olvasás mellett más tantárgyak felmérése is szerepelt. Már ezekben a mérésekben is eszközjellegű tudásnak, az önálló ismeretszerzéshez és tanuláshoz nélkülözhetetlen tudásnak tekintették az olvasást (*OPI TF*, 1982).

Az OPI–MM-mérésben három szövegtípust alkalmaztak (szépirodalmi, ismeretterjesztő és dokumentum), és a szövegekhez kapcsolódóan kétféle feladattípust különböztettek meg: a szövegből közvetlenül kiolvasható információk azonosítását és a szöveg alapján levonható következtetéseket igénylő feladatokat. A mérésben alkalmazott koncepciót *Kádárné Fülöp Judit* dolgozta ki az 1970-es IEA-vizsgálat alapján. Három olvasási szintet különböztettek meg: teljesen megértette, részben értette meg és nem értette meg a szöveget (*Kádárné és Takács*, 1981). Az eredmények szerint a tanu-

lók nagyobb arányban oldották meg jól azokat a feladatokat, amelyek közvetlenül a szövegre vonatkoztak (ezek esetében a teljesítmény 89%), mint azokat, amelyekben a szöveg alapján további következtetéseket kellett levonni (63%). Ezenkívül a szerzők további, a mai kutatómódszertan szemszögéből nézve elég általános és mérésmetodikai szempontból nem alátámasztott megállapítást fogalmaztak meg. A tanulók olvasásmegértését „jó közepesnek” ítélték az alapján, hogy egyharmaduk a teljesen és a részben megértette kategóriákba került. Mindemellett a pedagógusok kérdőíves kikérdezésével azt találták, hogy a tanáraik szerint a tanulók 10–20%-a nem tud kielégítően olvasni. A szerzők végkövetkeztetése az, hogy a nyolcadikos tanulók a nekik szánt szövegeket megértik, a mélyebb összefüggések feltárásával azonban problémáik vannak (*Kádárné és Takács, 1981*).

A TOF-vizsgálatban többféle szövegtípust alkalmaztak. *Kádárné* (1985) a mérés koncepciójának bemutatásakor rendszerezte az iskolában a diákok elé kerülő szövegek jellemzőit, és összekötötte a szöveg szerkezetét azzal a megismerési folyamattal, amelyet az adott szöveg indukálhat. Összesen 37 szöveget olvastak és hozzájuk kapcsolódóan 156 feladatot oldottak meg a tanulók; az évfolyamok közötti összehasonlítást 15 láncszöveg biztosította. A szövegek kiválasztásában szerepet játszottak a következők: hosszúság és szövegkohézió; tematikus sokféleség; továbbá etikai szabályoknak, illetve a kommunikáció grice-i elveinek való megfelelés (hitelesség, érthetőség, relevancia, világosság) (69–70. o.). A szövegtípusokhoz kapcsolódóan továbbá megkülönböztettek két fő olvasási folyamatot, a szöveg értését (információk megértése, figyelem és hibátlan olvasás) és a szöveg értelmezését (a szöveg rejtett üzenetének értelmezése; *OPI TF, 1982*).

Kádárné (1985) részletes leírást ad a mérés körülményeiről, a szövegek és feladatok típusairól; az eredményeket elsősorban a szövegekben rejlő lehetőségek (a szöveg üzenete, tartalmi sokszínűsége stb.) feltérképezésével, a válaszok lehetséges magyarázataival dolgozta fel. Az eredmények ismertetése során továbbá leginkább az átlagok, gyakoriság bemutatására szorítkozott.

A szöveg megértése és értelmezése között, hasonlóan az OPI-MM-mérés eredményéhez, mindkét évfolyamon közel 20%p különbséget mutattak ki; a diákok között 20%-kal többen értik meg az olvasott információkat, mint akik értelmezni is tudják azt (*OPI TF, 1982*). A két évfolyam közös feladatlapján a 4. évfolyam átlaga 57%p ($s = 20\%p$), míg a 8. évfolyamosoké 74%p ($s = 15\%p$). A szövegértés fejlettségének megállapítására teljesítményküszöböket határoztak meg 30%p és 90%p között, majd kiszámolták azon ta-

nulók arányát, akik elérték, illetve meghaladták az adott szintet (1.5. táblázat). Kádárné (1985) a *mastery learning* szakirodalmában elfogadott értékeket követve az optimális elsajátítás szintjének a 80%p küszöbértéket tekintette; ebből a szempontból a 4. évfolyamosok csupán 10%-a rendelkezett olyan szövegértéssel, amelyre építeni lehet a felső tagozatban. A nyolcadikosok esetében a 60%p, a 4. évfolyamosok esetében pedig a 40%p küszöb eresztén át a tanulók többségét (80%-át). Ezért a szerző úgy látta, hogy a tanulók nagy többsége nem rendelkezett az iskolai feladatok sikeres megoldásához szükséges szövegértéssel a mérés idején.

1.5. táblázat. A tanulók aránya a szövegértési teljesítményszinteken a TOF-mérésben (%) (Forrás: Kádárné, 1985, 79. o.)

Évfolyam	Tanulók száma	Feladatok száma (max. pontszám)	Tanulók százalékos aránya a						
			30	40	50	60	70	80	90
			százalékpontos teljesítményküszöb fölött						
4.	1714	38	91	78	62	43	25	9	1
8.	1650	49	99	98	92	80	67	32	8

A szövegértés alakulását a településtípus szerinti eredmények összevetésével mutatták be (1.6. táblázat), amelyben a településlejtő, illetve a fővárosi diákok előnye világosan kirajzolódik.

1.6. táblázat. A TOF-vizsgálat eredményei településtípus szerinti bontásban (%) (Forrás: OPI TF, 1982, 3. o.)

Településtípus	Átlag	Szórás
Budapest	105,0	16
Megyei város	101,1	17
Egyéb város	103,6	17
Kiemelt község	95,9	20
Község	96,7	22

Megjegyzés: 100% a teljes minta átlaga.

A Monitor-vizsgálatok

A Monitor-vizsgálatok a magyar közoktatás hatékonyságának megállapítására, trendek kirajzolására jöttek létre az Országos Pedagógiai Intézet Értékelési Központja munkájaként (Vári, 1989). 1986-ban bonyolították le az első Monitor-mérést, amelyet az 1970-es IEA-, az OPI-MM- és a TOF-vizsgálatok szerves folytatásaként értelmeztek (Demeter, 1991). Ezt a mérést részben tantervértékelő célzatú, részben pedig rendszeres, reprezentatív mintán zajló monitor típusú mérésnek szánták, amely a diákok eszköztudását méri a vizsgált területeken. Nehezen indult azonban el: csak a kilencvenes években sikerült megvalósítani a tervezett kétéves mérési ciklusokat, eleinte hosszabb idő telt el a mérések között. Az ezredforduló után a funkcióit átvették a PISA-mérések, illetve a kiépülő, teljes populációt vizsgáló Országos kompetenciamérés. Viszonylag kevés információ lelhető fel a Monitor-vizsgálatokról; ezek alapján nehéz megítélni, hogy az évek során milyen változások következtek be az eredeti koncepcióhoz képest. Ezt az addigi rendszerszintű olvasásmérésekben központi szerepet játszó Kádárné Fülöp Judit dolgozta ki (Demeter, 1989), ezért a korábban bemutatott szempontok ebben a vizsgálatban is megjelennek (Horváth, 1994, 99–100. o.).

A szövegtéma kiválasztásakor a szöveg háttérismeret-igényére, motiváló erejére, nehézségére, tematikai-szerkezeti egységére, valóságképére voltak tekintettel. Bár az elemzések a fentiek szerint átfogó szövegtípusokra vonatkoztak, a szövegek kiválasztásánál részletesebb tipológiát alkalmaztak, és évfolyamonként eltérő arányban kerültek a mérésnél használt füzetekbe az egyes műfajok (Demeter, 1989). A szövegekhez kizárólag (Horváth, 1994, 1997, 113–116. o.) vagy többségében (Demeter, 1989) zárt végű, feleletválasztó itemeket tartalmazó feladatokat rendeltek. A feladatok műveleti aspektusait részben Horváth explicit feladattipológiája alapján idézzük, részben a szövegértés várható minőségének jellemzése alapján következtetünk rájuk (1997, 115–116. és 156–157. o.; l. 1.4. táblázat).

A minta kiválasztásában az ún. határkönek tekintett évfolyamok bevonása volt a cél: az alsó tagozat vége, 4. évfolyam; az általános iskola vége, 8. évfolyam; a tankötelezettség vége, 10. évfolyam; illetve 12. évfolyam, a közoktatás utolsó éve. A különböző mérési pontokban eltérő volt az évfolyamok bevonása, két mérés során pedig csupán egy-egy évfolyamot vizsgáltak (Monitor '93, Monitor '99). Előfordult az is, hogy a deklarált határköévfolyamokat kiegészítették más évfolyamok vizsgálatával is (pl. Monitor '95,

Monitor '97). Az 1995-ös Monitor-mérésben ismételték meg teljes egészében az 1986-os vizsgálatot, amikor mind a négy határközfolyam részt vett, és rajtuk kívül a 3. és 7. évfolyam is.

Rétegzett mintavétellel választották ki a vizsgálati mintát, de a különböző évfolyamokon különböző rétegzési szempontokat érvényesítettek. Általános iskolában a településtípus (Budapest, megyeszékhely, város, község), középiskolában az iskolatípus volt a rétegzés szempontja (gimnázium, szak-középiskola, szakmunkásképző). A '86-os és '95-ös mintavételi eljárás megegyezett, a mintaválasztás egysége ekkor az iskolai osztály volt, míg az 1991-es mérésben a tanuló volt a mintavétel egysége (*Vári, 1999*).

Az évfolyamok közötti összehasonlítást láncfeladatokkal, a különböző mérési évek összehasonlítását pedig hídfeladatok rendszerével oldották meg. Az eredmények összehasonlítása általában itemek szintjén történt a '97-es mérésig, ahonnan a standardizálás révén már tesztek szintjén is összehasonlíthatóvá váltak az eredmények. Az adatokat több szinten is elemezték; évfolyamok, nemek, település-, illetve iskolatípus szerint hasonlították össze (*Vári, 1997*).

Az 1986-os Monitor-eredményeket az IEA1970, az OPI-MM- és a TOF-mérések eredményeivel vetették össze. A '86-os vizsgálatban tapasztalt olvasási teljesítmény az első két vizsgálatral összehasonlítva stagnálást, míg a '80-as TOF-vizsgálattal összevetve jelentős romlást mutatott (*Demeter, 1991*). A későbbi eredmények is követik ezt a kezdeti tendenciát, évről évre egyre inkább gyengülő teljesítményt mutatnak ki az olvasás terén. A következő, 1993-as mérés eredményei a '86-os vizsgálattal összehasonlítva azt mutatták, hogy a 10. évfolyam esetében minden iskolatípusban romlott a szövegértési teljesítmény. A TOF-vizsgálat során kialakított teljesítménykategóriákat (60%p alatt, 60–80%p között, illetve 80%p fölött) figyelembe véve egyértelműen megmutatkozó romlás következett be a szövegértésben. Míg 1986-ban a középiskolások 31%-a teljesített 80%p fölött, addig 1993-ban csupán 7%-uk érte el ezt a szintet. Ez az arány a 60%p alatti szinten éppen fordított: míg 1986-ban 19%, 1993-ban 50% teljesített ezen a szinten (*Horváth, 1994*). Az eredmények értelmezésénél nem tértek ki a lehetséges okok részletezésére; valószínűsíthető azonban, hogy a háttérben a középiskola expanziója állhat.

Az 1995-ös mérés során minden korosztály esetében a teljes teszten elért pontszámok alapján öt teljesítménykategóriát határoztak meg. A leggyengébb (400 pont alatt) és a legjobb teljesítmény (600 pont felett) között még

három kategóriát különböztettek meg, a 450–550 pont, a 400–450 pont, illetve az 550–600 pont közötti teljesítménycategóriákat (Vári, 1997). Az évfolyamok és a képzési típusok eredményeit összevetve (1.7. táblázat) látható, hogy a középiskolai évfolyam eredménye képzési típusonként lényeges eltérést mutat. A gimnazisták előnye egyértelműen kimagaslík, mint ahogy a szakmunkásképzőbe járó tanulók hátránya is egyértelműen megmutatkozik. A szakközépiskolások teljesítménye leginkább az átlag körüli, 450–550 pontos kategóriában van.

1.7. táblázat. A tanulók megoszlása a szövegértés teljesítménycategóriáiban az 1995-ös Monitor-mérés során (%) (Forrás: Horváth, 1997, 128–179. o.)

Évfolyam	Képzési típus	Teljesítményszintek				
		400 p alatt	400–450 p	450–550 p	550–600 p	600 p felett
3.	Általános iskola	15,7	19,6	36,0	12,1	16,7
4.	Általános iskola	18,5	14,3	36,4	13,5	17,2
8.	Általános iskola	17	14,5	35,2	15,3	18
	Szakmunkásképző	37,5	20,9	31,4	6,9	3,3
10.	Szakközépiskola	8,2	11,9	44,4	19,6	15,8
	Gimnázium	2,5	4,5	27,5	24,4	41,2

A '95-ös mérésben a 3. és 7. évfolyam bevonásával a 4., illetve 8. évfolyamon történő változásokat kívánták értelmezni. Horváth (1997) a 3. és 4. évfolyam teljesítményét összevetve legalább 10%-os teljesítménybeli növekedést talált, és megállapította, hogy a negyedikesek olvasási teljesítményének növekedése háttérben leginkább a gyengébb teljesítményű tanulók felzárkózása áll.

A 7. és 8. évfolyam teljesítményének összevetése kisebb mértékű fejlődést mutatott (Horváth, 1997), mint a 3. és 4. évfolyamosok esetében. A különbség nem annyira a különböző szövegtípusok megértésében, hanem sokkal inkább a gondolkodási, műveleti szinteken jelentkezett. A nyolcadikosok jobban tudták kamatoztatni háttérismereteiket az olvasás során, és valamivel nagyobb szókinccsel rendelkeztek, mint a hetedikesek. A nemek közötti különbségek terén a '95-ös Monitor eredményei alapján összességében nincs kimutatható eltérés a teljes szövegértést, illetve a különböző szövegtípusokat illetően, csupán bizonyos típusú feladatok esetében mutattak ki nemek közötti különbségeket. Például a vizuális típusú dokumentumszövegeken a fiúk, az elbeszélő szövegeken a lányok teljesítettek jobban. Míg

az általános iskolai korosztálynál a lányok mutattak összességében jobb teljesítményt, addig a 10. évfolyam esetében nincs 1%p a lányok és a fiúk teljesítménye között; az érettségiző korosztálynál pedig fordulat következik be: a számukra kidolgozott nehezebb szövegek és kérdések esetében a fiúk 5%p-tal nyújtottak jobb teljesítményt, mint a lányok (*Horváth, 1996, 1997*).

A településtípus szerint az általános iskolai korosztálynál (3–8. évfolyam) a budapesti, illetve a városi iskolák kategóriáinak előnye az életkor előrehaladtával fokozatosan nő: míg 3. évfolyamon alig 5%p a teljesítménykülönbség Budapest és a megyeszékhelyek, illetve a községek között, addig 8. évfolyamra ez a különbség 12%p-ra nő az előbbiek javára (*Andor és Vári, 1997*). Ez a különbség minden szövegtípusnál érvényesül (*Horváth, 1997*).

A különböző mérések eredményeit összehasonlítva megállapítható, hogy a településtípus szerinti teljesítménybeli különbség évről évre nőtt a két pólust képviselő fővárosi és községi gyerekek között. A 8. évfolyamos eredmények a '91, '95 és '97-es mérési pontokból érdekes jelenséget tárnak fel: míg a fővárosi tanulók az átlaghoz viszonyítva jelentős mértékben, a megyeszékhely tanulói kisebb mértékben javították évről évre az eredményeiket, addig az egyéb városi és a községi tanulók esetében évről évre romlás figyelhető meg (*Vári, 1999*). Megjegyezzük, hogy az utóbbi időben egyre jelentősebbé váló háttértényező szerepét, a szülők iskolai végzettségét a Monitor-mérések eredményeinek publikálásakor nem vonták be az elemzett változók közé. Elsősorban oktatáspolitikai okokból a településtípus szerinti különbségeket elemezték, és nem vizsgálták, hogy a településtípusok közötti különbségeket mennyiben magyarázza a szülői végzettség.

Az 1997-ben lebonyolított Monitor-mérés adatait már modern tesztelméleti eljárásokkal dolgozták fel, így ekkortól a nemzetközi mérésekben alkalmazott standardizált pontszámokkal dolgoztak (*Vári, 1999*). A '97-es eredményeket ismertető szerző szerint „nem romlott tovább a tanulók szövegértési teljesítménye” az előző mérésekhez képest (*Bérces, 1999, 104. o.*), sőt enyhe javulást is kimutatott. Hasonlóan az előző mérési eredmények értékeléséhez, itt is úgy határozták meg a fejlődési irányt, hogy összevetették a hídfeladatokon a '95-ös méréshez képest rosszabbul, illetve jobban megoldott itemek számát. Ez alapján a 4. évfolyamon a legnagyobb mértékű a javulás, a rosszul teljesített itemek és a jól teljesített itemek aránya 13:24, a 8. évfolyamon kisebb mértékű javulást diagnosztizáltak 21:27 aránnyal; a 10. évfolyamon 25:36, míg a 12. évfolyamon 28:38 aránnyal javult az előző méréshez képest a tanulók teljesítménye (*Bérces, 1999*). A hídfeladatok jellege azonban, ahogy

a szerző is elismeri, nem megfelelő ahhoz, hogy minden típusú feladatról, illetve műveletről megfelelő információt gyűjtsenek. Mégis úgy fogalmaztak, hogy a 4. évfolyam esetében elsősorban az önálló gondolkodást igénylő feladatok megoldása során érhető tetten leginkább ez a javulás. A településtípus szerinti elemzések azt mutatták, hogy tovább nyílt az olló a főváros és a községek teljesítménye között. A képzési típusok tekintetében a szakmunkásképző leszakadása továbbra is jelentős, különösen a 10. évfolyamon. A szakmunkásképzőbe járó tanulók 420 pontos átlaga jóval az országos átlag (500 pont) alatt volt, jelentősen elmaradt a szakközépiskolások 525 pontos és a gimnazisták 577 pontos átlagától (Bérces, 1999).

A nemek közötti különbségek alakulását mutatja az 1.8. táblázat. A Monitor '95-ös eredményekhez viszonyítva a lányok és fiúk olvasási teljesítménye hasonló tendenciát mutat. Míg az általános iskola 4. évfolyamán nem volt szignifikáns különbség a lányok és fiúk között, 6. és 8. évfolyamon a lányok szignifikánsan jobb teljesítményt mutattak, mint a fiúk. Ez az előny azonban a 10. évfolyamra eltűnt, és a 12. évfolyamon, a gimnazista részminta kivételével, szintén nincs különbség a lányok és fiúk teljesítménye között. A 12. évfolyamos gimnazisták esetében viszont a fiúk teljesítménye szignifikánsan jobb volt, mint a lányoké. A fiúk két szövegtípus olvasásában teljesítettek jobban, mint a lányok, a dokumentum és a magyarázó típusú szövegek esetén, az elbeszélő szövegtípusban azonban továbbra is jobbak voltak a lányok (Bérces, 1999).

1.8. táblázat. Szövegértés a Monitor '97-es mérésben nemek szerint (Forrás: Vári, 1999; átlagok és zárójelben a standard hibák értéke)

Képzési típus	Évfolyam	Fiú	Lány
Általános iskola	4.	501 (2,5)	500 (2,6)
	6.	494 (2,5)	507 (2,5)
	8.	492 (2,8)	510 (2,7)
Gimnázium	10.	579 (4,0)	575 (2,9)
	12.	548 (4,0)	530 (3,4)
Szakközépiskola	10.	528 (3,1)	523 (2,7)
	12.	478 (2,8)	474 (3,0)
Szakmunkásképző	10.	418 (2,7)	424 (3,5)

Az 1999-es Monitor-mérés eredményeit a '95-ös évihez viszonyították. A vizsgálat csupán a 8. évfolyam felmérésére szorítkozott, teljes iskolai osztályokat vontak be a vizsgálatba, a rétegzés szempontja a településtípus volt. A '99-es eredmények szerint az összteljesítményben nem történt változás a

négy évvel azelőttihez képest, de szövegtípusok szerint több változás is megfigyelhető (1.9. táblázat). Míg az elbeszélő és magyarázó szövegek esetében kisebb fejlődés, a dokumentumszövegeknél romlás következett be (Vári és mtsai., 2000a, 2000b).

1.9. táblázat. A Monitor '95 és '99-es eredmények a 8. évfolyamon szövegtípusok szerint (Forrás: Vári és mtsai., 2000a; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Vizsgálat éve	Szövegértés	Szövegtípus		
		Dokumentum	Elbeszélő	Magyarázó
1995	499 (1,7)	503 (1,9)	496 (1,8)	493 (1,8)
1999	501 (1,9)	497 (1,7)	503 (1,8)	506 (1,8)

Az 1999-es volt az utolsó publikált Monitor-mérés. A rendszerszintű mérések tovább folytatódtak az Országos kompetenciamérés (OKM) égisze alatt, amely megváltozott koncepciót és mérési metodikát képviselt. Az első Országos kompetenciamérést 2001-ben bonyolították le, majd 2003-tól évente került sor az országos szintű felmérésre, amely a szövegértés és a matematikai kompetencia vizsgálatára terjed ki, kiegészülve tanulói és 2003-tól intézményi (igazgatói) háttérkérdőívvel. Az OKM legfrissebb eredményeit ismerteti Balázsi, Lak és Szabó, 2011; Balázsi, Rábainé, Szabó és Szepesi, 2005; Balázsi és mtsai., 2006a; Balázsi és Zempléni, 2004.

Az olvasási képesség néhány összetevőjére irányuló hazai empirikus kutatások

Pedagógiai, pszichológiai és nyelvészeti kutatások mutatják, hogy a szövegértésnek több, előfeltételnek tekinthető készsége is van. Az utóbbi években számos olyan hazai vizsgálatot végeztek, melyek az olvasáselsajátításnak ilyen előfeltételeire irányultak. Az alábbiakban ezek közül tekintünk át néhányat, amelyek elsősorban kutatás-módszertani vagy a rendszerszintű mérésekhez hasonló elméleti megalapozottságuk miatt kerültek bele a válogatásba.³

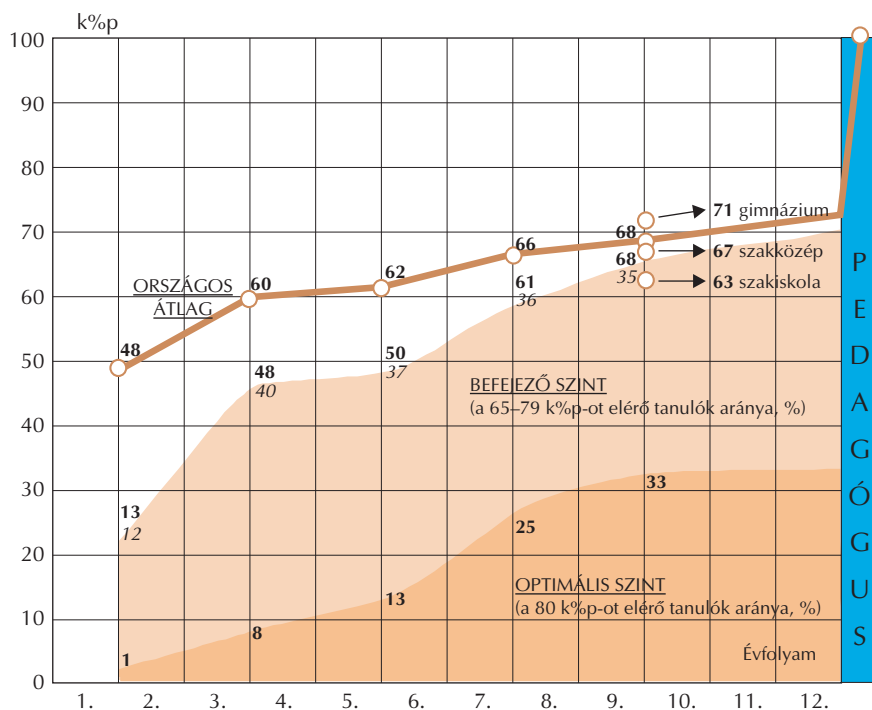
³ Nem térünk ki külön a szövegértés motivációs hátterének vizsgálatával foglalkozó kutatások bemutatására (erről l. pl. Szenczi, 2010; Steklács, 2011), illetve a szövegértés fejlesztésére irányuló néhány program ismertetésére sem (l. pl. Steklács, 2007, 2008).

Az iskolakezdés sikerességében meghatározó szerepet játszó elemi alapkészségek fejlettségének megbízható, széles körben használt mérőeszköze a DIFER Programcsomag (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára; Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a). A DIFER hét készség vizsgálatához tartalmaz kritériumorientált, diagnosztikus tesztek. E készségek fejlődési folyamatát 4–9 éves kor között több mint 22 000 fős keresztmetszeti vizsgálat tárta fel, a fejlődési folyamatokat részletesen ismerteti Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné (2004b) munkája. E készségek közül többnek is fontos szerepe van a szövegértés fejlődésében (Józsa, 2011). Külön megemlíthjük a beszédhanghallást, melynek kiemelt jelentősége van az olvasási készség, majd a szövegértés elsajátításában. Az eredmények azt mutatják, hogy a beszédhanghallás és az olvasási készség, valamint a szövegértés között közepes erősségű korreláció áll fent (Fazekasné és Józsa, 2011).

Az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja longitudinális kutatási programmal vizsgálta, hogy a DIFER elemi alapkészségeinek iskolába lépéskor mérhető fejlettsége milyen mértékben határozza meg az olvasási képesség elsajátítását. Összesen mintegy 5000 gyermek fejlődését kezdték nyomon követni első osztálytól kezdve 2003-ban (Csapó, 2007; Józsa, 2004). E vizsgálat eredményei egyértelművé teszik, hogy a kevésbé fejlett elemi alapkészségekkel iskolát kezdő gyermekek nagy valószínűséggel kudarcra vannak ítélve az olvasástanulásban, az iskola nem tudja a fejlődésbeli elmaradásukat behozni. Az elemi alapkészségek iskolába lépéskor mért fejlettsége és a második osztályos szövegértés között 0,52 erősségű korreláció áll fenn. A szülők iskolai végzettsége a DIFER-készségekkel 0,46, a másodikos szövegértéssel 0,42 szinten korrelál. Regresszióanalízis szerint a DIFER elemi alapkészségei az olvasási képesség fejlettségében megmutatkozó, tanulók közötti különbségek 23%-át magyarázzák meg, a szülők iskolai végzettsége pedig a variancia 10%-áért felel. E két tényező – a szülők iskolai végzettsége és az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szint – mintegy egyharmad arányban determinálja az olvasási képességet (Józsa, 2007b; Józsa és Csapó, 2010; Molnár E. K., Józsa, Molnár É. és B. Németh, 2007). A tanulók, osztályok fejlődésének elemzéséből az is megállapítható, hogy az iskolába lépéshez képest jelentős fejlettségbeli átrendeződések mennek végbe. Az osztályok, tanulók egy része az iskolában töltött évek alatt elveszíti azt a fejlettségbeli előnyét, amellyel iskolakezdekéskor rendelkezett. Ugyanakkor vannak olyan osztályok, ahol a gyermekek sokkal jobban olvasnak második

osztályban annál, mint amit az iskolába lépéskor mért készségfejlettségi szintjük alapján várni lehetne. Mindez arra mutat rá, hogy az olvasáselsajátítás kezdeti szakaszában a pedagógusnak, az alkalmazott módszereknek jelentős szerepe van az olvasástanítás eredményességében (Józsa, 2007b). Az eredmények megerősítik továbbá azokat az érveinket is, amelyek szerint az iskolába lépés idején elkezdődő olvasás-írás előkészítő szakasznak hosszabbnak és átgondoltabbnak kell lennie annál, amit ma a legtöbb esetben tapasztalunk (Józsa és Steklács, 2012). Emellett a kutatások azt is megmutatták, hogy ezek az előfeltételt jelentő készségek az óvodában játékos módszerekkel eredményesen fejleszthetők, ezáltal az olvasástanulás sikeres előfeltételei a gyermekek többsége esetében iskolakezdésre megteremthetők (Fazekasné, 2000, 2006; Józsa és Zentai, 2007). A mai óvodai gyakorlat azonban még csak részben használja ki a fejlesztésben rejlő lehetőségeket.

A szóolvasó készség fejlődési folyamatát Nagy (2006b) kutatása tárta fel. A 16 000 tanulót magában foglaló keresztmetszeti vizsgálat a 2–10. évfolyamra terjedt ki. Szókincsvizsgálatok eredményeit áttekintve úgy látta, hogy a köznyelvi szövegekben előforduló szavak 95%-a a leggyakoribb 4000 szóból variálódik. A szóolvasó készség vizsgálatára készített tesztjeivel ennél bővebb szókészletet, 5000 szót fedett le. Ezeket a szavakat az optimálisan fejlett olvasáskészség kritikus szókészletének nevezi. A szavakat 20 ekvivalens tesztváltozatba rendezte el, mindegyikben négy szubtesztet hozott létre: címszóolvasás, toldalékos szóolvasás, szinonimaolvasás és szójelentés-olvasás. Az elemzések során két empirikus mutatót használt: szókészlet és folyékonyság. A szókészlet azt jelenti, hogy a szavak hány százalékánál adott helyes választ a tanuló, 90%-p feletti teljesítménynél érte el a tanuló a kritériumorientált teszt optimumszintjét. A folyékonyságmutató az olvasás sebességét mérte. Ez esetben a pedagógusok teljesítménye alapján határozta meg a kritériumszinteket, a pedagógusok megoldási idejének átlagához viszonyította a tanulókét. A szókészlet és a folyékonyságmutatók összevonásával definiálta a szóolvasó készséget, melynek az életkori változását az 1.1. ábra szemlélteti.



1.1. ábra. A szóolvasó készség fejlődése (Forrás: Nagy, 2006, 102. o.)

A szóolvasó készség átlagos fejlettsége második osztály elején 48%p, ami tizedik osztályra 68%p-ra emelkedik. A fejlődés intenzív szakasza az első három iskolaévben zajlik, negyedik osztály elejére az átlagos fejlettség 60%p, ami ezt követően évente csak pár százalékponttal emelkedik. Az optimális fejlettségi szintet nyolcadik osztályra a tanulók negyede, tizedikre harmada éri el. Nyolcadik osztályban a tanulók 21%-ának, tizedikben 16%-ának olyan fejletlen a szóolvasó készsége, hogy az lehetetlenné teszi a hatékony olvasást, ezáltal a hatékony tanulást. A vizsgálat eredményei egyértelművé teszik, hogy a szóolvasó készség fejlesztésével felső tagozatban is szükséges foglalkozni, ami a mai iskolai gyakorlatban viszonylag kevés figyelmet kap. Ez egyben azt is jelenti, hogy az iskolai diagnosztikus méréseknek felső tagozatban sem elég a szövegértésre korlátozódniuk, hanem például az olvasási készségre is szükséges figyelmet fordítani (Nagy, 2006b).

A tanulók szövegértésére irányuló hazai vizsgálatok

A hazai kutatások között az olvasási képesség fejlődési folyamatának széles életkori intervallumot átfogó első feltárására az 1980-as, majd a 90-es évek végén került sor. *Vidákovich és Cs. Czachesz* (1999) nagymintás keresztmetszeti kutatása 1997-ben 2–10. között, páros évfolyamokon vizsgálta az olvasási képesség fejlődését. Mérésük országos reprezentatív mintáját több mint 18 000 tanuló alkotta. Négy műfajú szöveget alkalmaztak (mese, újságcikk, följajzi ismeretterjesztő és történelmi), ezek hossza 320–360 szó között volt. Szövegenként meglehetősen kevés, mindössze hat item kapott helyet a tesztben, öt a szövegben szereplő explicit információra kérdezett rá, a hatodik pedig a szöveg alapján levonható következtetésre.

Az 1997-es mérésükben egy korábbi, 1988-ban végzett vizsgálatukat ismételték meg azonos mérőeszközökkel. Megállapításuk szerint a kilencvenes évek végén a tanulók olvasási képességének fejlettsége magasabb, mint tíz évvel korábban: közel két évnyi fejlettségbeli előny rajzolódik ki. A negyedikesek szövegértésének fejlettsége közel azonos a korábbi mérés hatodikosaiéval, a hatodikosoké pedig a korábbi nyolcadikosokéval. Vizsgálatuk azt mutatja, hogy az olvasási képesség intenzív fejlődése az alsóbb évfolyamokon jellemző, 6. osztálytól kezdve a fejlődési folyamat jelentősen lelassul.

Molnár É. és B. Németh (2006) nagymintás mérése második osztályos tanulók szövegértését vizsgálta. Ennek a kutatásnak köszönhetően állnak rendelkezésre – *Vidákovich és Cs. Czachesz* (1999) adatfelvétele mellett – országos adatok a legfiatalabb korosztály szövegértéséről. Elemzéseikben alaptantervi és OM-kerettantervi követelményekhez viszonyították a tanulók eredményeit. A vizsgálatban 4900 tanuló vett részt. A minta a szülők iskolai végzettsége, valamint területi lefedettség szerint reprezentatív volt. A tesztben két szövegtípus szerepelt, egy folyamatos (mese, 36 item) és egy nem folyamatos (plakát, 23 item) szöveg, mindkettőre 20-20 perce volt a másodikosoknak két külön tanórán.

Eredményeik szerint a mese átlaga 83%p (szórás: 18%p), a tanulók 48%-a teljesített 90 és 100%p között. A plakát információinak visszakeresése és megértése már valamivel nehezebbnek bizonyult; a minta átlaga 59%p (szórás: 19%p), és mindössze 12%-uk teljesítménye esik a 90–100%p tartományba. A szerzők külön elemezték a szövegértés két megcélzott szintjét, az információ-visszakeresést és a szövegértelmezést. Mindkét szövegnél az információ-visszakeresésben nyújtottak a tanulók szignifikánsan jobb telje-

sítményt, a különbség azonban pedagógiai szempontból nem számottevő. A mese esetében mindössze 1, a plakátnál pedig 5%p-tal haladja meg a információ-visszakeresés átlaga a szövegértelmezés átlagát. A szerzők megállapítása szerint a tanulók többségének a szövegértése megfelel a kerettantervi követelményeknek. Mindemellett jelentős különbségek mutatkoztak a tanulók között a családi háttér függvényében.

A szülők iskolázottsága és a szövegértés között közepes erősségű összefüggést találtak, az apák és az anyák iskolai végzettsége egyaránt 0,42 erősségű korrelációt mutatott a tanulói teljesítményekkel. Megvizsgálták az anya legmagasabb végzettsége alapján képzett részminták arányait és a tanulók szövegértésének fejlettségét (1.10. táblázat). Az adatokból a jól ismert tendencia bontakozik ki: minél képzettebb az anya, annál magasabbak a teljesítmények. Az iskolázottságban legjobban különböző részminták között jelentős teljesítménykülönbség figyelhető meg. Ez a 32%p-os különbség a teljes minta szórásának (16%p) kétszerese, ami az általános iskolát be nem fejező anyák gyermekeinek már az iskolázás kezdetén fennálló jelentős fejlettségbeli hátrányát mutatja. Az információ-visszakeresésben az érettségizett és a diplomás, a szövegértelmezésben és az összteljesítményben pedig a főiskolai és egyetemi végzettségű anyák gyermekeinek átlaga között nem kaptak szignifikáns különbséget. A tanulók közötti különbségeket mutató szórás a többi részmintához képest szignifikánsan magasabb az általános iskolát nem befejező és a csak azt végzett kategóriákban (Molnár É. és B. Németh, 2006).

1.10. táblázat. Az olvasási képesség fejlettsége az anya iskolázottsága alapján képzett részmintákban második osztályban (Forrás: Molnár É. és B. Németh, 2006, 122. o.)

Az anya iskolai végzettsége	A tanulók aránya (%)	Olvasásteszt (%p)					
		Információ-visszakeresés		Szöveg-értelmezés		Együtt	
		Átlag	Szórás	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
Nincs iskolai végzettsége	2	56	24	45	20	51	19
8. általános	16	70	21	57	18	64	18
Szakmunkás-bizonyítvány	28	79	14	63	15	72	12
Érettségi bizonyítvány	34	85	14	70	15	78	12
Főiskolai diploma	14	88	11	74	15	81	11
Egyetemi diploma	6	89	11	76	15	83	11

A Szegedi Iskolai Longitudinális Program 2003 őszén ugyanezen a mintán DIFER-tesztekkel végzett felmérése hasonló különbséget mutatott ki az elemi alapkészségek fejlettségében a szülők iskolai végzettsége alapján létrehozott részminták között (Józsa, 2004). Úgy tűnik, hogy a két tanév alatt semmit sem csökkent a tanulók közötti különbség. Sőt, hazai és nemzetközi kutatási eredményekből tudjuk, hogy az iskolában az életkor előrehaladtával ezek a különbségek nemhogy csökkennének, hanem az iskola befejezéséig inkább növekednek (Nagy, 2000; Vári és mtsai., 2003).

Molnár É. és B. Németh (2006) regionális bontásban is megvizsgálta a teljesítményeket (1.11. táblázat).

1.11. táblázat. Az olvasási képesség fejlettsége regionális bontásban második osztályos korban (Forrás: Molnár É. és B. Németh, 2006, 125. o.)

Régiók	Olvasástereszt (%p)		Szülők iskolai végzettsége	Korreláció: olvasási képesség – szülők iskolai végzettsége
	Átlag	Szórás		
Nyugat-Dunántúl	79	14	5,1	0,33
Közép-Magyarország	77	14	6,4	0,34
Dél-Dunántúl	73	17	4,3**	0,46
Észak-Magyarország	73	17	5,5	0,44
Közép-Dunántúl	72	16	4,7*	0,35
Dél-Alföld	72	16	4,8*	0,32
Észak-Alföld	70	19	4,2**	0,53
Országos átlaga	74	16	5,2	0,42

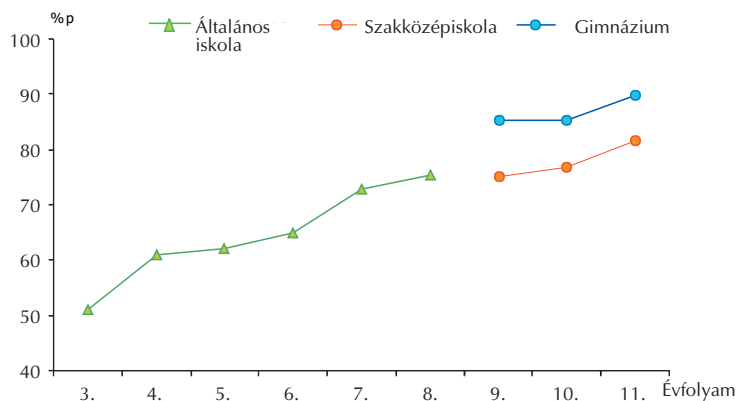
Megjegyzés: A szülők iskolázottsága az apa és anya hatfokú skálán kifejezett végzettségének átlaga, amely érték 0–10 között lehet. A korrelációs együtthatók minden esetben $p < 0,001$ szinten szignifikánsak. A szülők iskolázottsága szempontjából a * és ** -gal jelöltek között nincs szignifikáns különbség, a nem jelöltek szignifikánsan különböznek.

A regionális átlagok 70–79%p között vannak. A másodikosok olvasási képessége Közép-Magyarországon és a Nyugat-Dunántúlon szignifikánsan a legfejlettebb. A legalacsonyabb eredmények az alföldi és a közép-dunántúli területeken születtek. A Dél-Alföld, Közép- és Dél-Dunántúl, illetve Észak-Magyarország valamivel magasabb, azonos fejlettségi szintet mutat. Érdekes a szövegértés régiók közötti különbségeit a szülők iskolai végzettségével párhuzamosan elemezni, amit a szerzők szintén megadtak az 1.11. táblázatban. A tendencia egyértelmű: a régiók közötti különbségek háttérében a szülők iskolai végzettsége húzódik meg.

A szövegértés életkori változásával foglalkozó legfrissebb, széles életkori spektrumot átfogó vizsgálatot Molnár Gy. és Józsa (2006) tanulmánya te-

szi közzé. Olyan keresztmetszeti vizsgálat adatait elemzik, melyben a 3–11. évfolyam között több mint 5000 tanuló olvasási képességének fejlettségét mérték fel. Az adatfelvételben korosztályonként közel 600 tanuló vett részt. A szövegértés fejlettségét vizsgáló teszt kétféle szövegtípust tartalmaz: elbeszélő és dokumentumszöveget. A dokumentumszöveg egy ábra és egy táblázat értelmezését kérte a tanulóktól.

Harmadik évfolyamon a szövegértés átlagos fejlettsége 51%pontos, ami tizenegyedik évfolyamra fokozatosan 86%p-pontra nő (1.2. ábra). Az adatok alapján úgy tűnik, hogy a felső tagozat elején a fejlődés megtorpan, a negyedikese és az ötödikese teljesítménye között nincs szignifikáns különbség. Ötödik és hatodik osztály között a fejlődés mindössze 3%p. A szakközépiskolások és a gimnazisták teljesítménye között átlagosan 8–10%p körüli különbség van. Ez a különbség jelentős, majdnem eléri a szórásnyi értéket, ami a középiskolásoknál 12%p. A fejlődés éves ütemét alapul véve – ami ebben az életkorban már csak néhány százalékpontnyi – a gimnazisták és a szakközépiskolások között többévi fejlettségbeli különbség van. Amíg a szakközépiskolások tizenegyedik évfolyamon is még csak 81%p körül teljesítenek, addig (jórészt az erősen szelektív iskolaválasztás eredményeként) a gimnáziumba belépők teljesítménye meghaladja a 85%p-ot, tizenegyedikben pedig eléri a 90%p-ot is. A két intézménytípusba járó tanulók fejlődése között azonban nincs jelentős különbség: a szakközépiskolások és a gimnazisták görbéje közel párhuzamosan fut. Úgy tűnik, hogy a gimnáziumok és a szakközépiskolák olvasási képességet fejlesztő hatása nem különbözik számottevő mértékben.



1.2. ábra. Az olvasási képesség fejlődése (Forrás: Molnár Gy. és Józsa, 2006, 162. o.)

A tanulók közötti fejlettségbeli különbségek minden évfolyamon jelentősek. A relatíve magas évfolyamátlagok ellenére számottevő a többiekhez képest lényegesen lemaradó tanulók aránya. A tanulmány szerzői úgy vélik, hogy azok a tanulók, akik 60%p alatt teljesítettek, elmaradnak az önálló tanuláshoz szükséges értő olvasás szintjétől. Ezeknek a tanulónak az aránya harmadikban 63%, ötödikben 39%, hetedikben 15%, kilencedikben 6% és tizenegyedikben is még 2%. Kádárné (1985) munkája alapján feltételezik, hogy azoknak a tanulónak, akik képesek önállóan tankönyvekből tanulni, a teszten nyújtott teljesítménye legalább 80%p kell legyen. A vizsgálatban ezt a 80%p határt a harmadikosok 90%-a, az ötödikesek 82%-a, a hetedikesek 56%-a, a kilencedikesek 38%-a és a tizenegyedikesek 19%-a nem éri el. E tanulók számára az olvasási képességük fejletlensége minden bizonnyal jelentős gátat jelent az iskolai tanulásban. Ezek az arányok hasonlóak Kádárné (1985) kutatásának az eredményeihez.

Az egyes szövegtípusok megértésének eredményeit az 1.12. táblázat közli. A tanulónak minden évfolyamon az ábraolvasás (diagram értelmezése) ment a legjobban, ezen a szövegtípuson már a harmadikosok átlagos teljesítménye is 77%p, hatodik osztálytól pedig 90%p felett van. A harmadikosok a folyamatos szöveg és a táblázat olvasása esetében egyaránt 45%p-ot értek el. E két szöveg megértésének fejlődése ezt követően azonban látványosan eltér. Táblázatalvasásban (menetrend értelmezése) 3–6. osztály között nincs szignifikáns változás, a táblázatok olvasásának fejlődése ezt követően indul meg. Ez érthető, hiszen értelmezésüket direkt módon ezeken az évfolyamokon nem tanítják. Feltehetően a táblázatok értelmezése a tanulók egy részében – részben a tankönyvek hatására – spontán módon alakul ki. Ezzel szemben a folyamatos (elbeszélő) szöveg olvasásának fejlődése 3–4. osztály között – feltehetően a direkt fejlesztésnek köszönhetően – számottevő, majd a felső tagozat első két évében ennek fejlődése is lelassul, és hetedik osztálytól kap újból lendületet.

A három szövegtípus eltérő olvasási stratégiát követel, nem feltétlenül ugyanazok a tanulók teljesítenek rajtuk jól. Ezt bizonyítja, hogy a három szövegtípuson nyújtott teljesítmények között csak közepes erősségű korrelációk vannak: ábra–táblázat $r = 0,505$; ábra–folyamatos szöveg $r = 0,71$; táblázat–folyamatos szöveg $r = 0,53$, mindhárom korreláció $p < 0,001$ szinten szignifikáns (Molnár Gy. és Józsa, 2006).

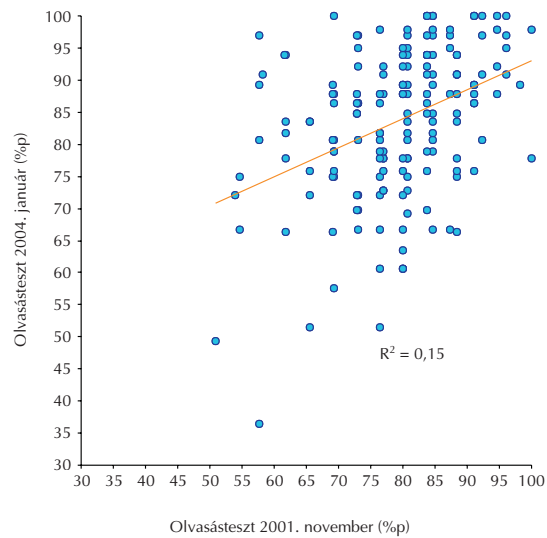
1.12. táblázat. A különböző szövegtípusokon elért teljesítmény (%p) (Forrás: Molnár Gy. és Józsa, 2006, 163. o.; átlagok és zárójelben a szórások)

Szövegtípus	Évfolyam								
	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9. (S/G)	10. (S/G)	11. (S/G)
Ábra	77 (25)	87 (16)	87 (19)	91 (16)	95 (12)	95 (11)	97 (10) 99 (5)	97 (8) 99 (5)	97 (8) 99 (6)
Táblázat	45 (32)	44 (29)	42 (29)	47 (30)	61 (31)	63 (31)	65 (29) 74 (30)	66 (30) 72 (29)	73 (26) 84 (24)
Folyamatos szöveg	45 (23)	58 (22)	60 (22)	62 (23)	70 (19)	74 (19)	73 (17) 85 (12)	75 (17) 86 (12)	81 (15) 89 (9)
Teljes teszt	51 (19)	61 (17)	62 (16)	65 (18)	73 (15)	76 (15)	76 (13) 86 (10)	77 (13) 86 (10)	82 (11) 90 (8)

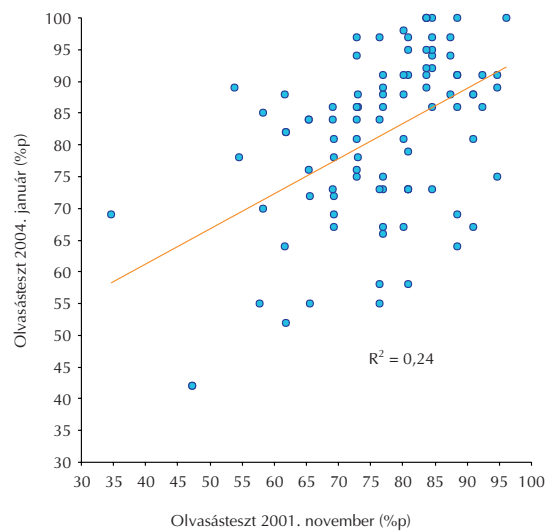
Megjegyzés: S = szakközépiskola, G = gimnázium.

Józsa és Pap-Szigeti (2006) eredményei is azt mutatják, hogy 14–18 éves kor között az olvasási képesség a jelenlegi iskolarendszerben már alig fejlődik. Kutatásukban keresztmetszeti és longitudinális technikát egyaránt alkalmaztak. Vizsgálati mintájuk két kohorszból tevődött össze: az első mérés idején a tanulók egy része, 102 fő nyolcadik évfolyamra járt. A másik, idősebbik részminta az előmérés idején tizedikes volt, 173 tanulóból állt: három gimnáziumi, egy ÁMK és négy szakközépiskolai osztály. Két évvel később, az utómérés idején a fiatalabbik kohorsz 10., az idősebbik 12. évfolyamra járt.

A kutatás longitudinális adatfelvételének eredményei megerősítették a keresztmetszeti vizsgálat adatait, emellett megmutatták a tanulók egyéni fejlődési folyamatai közötti különbségeket is. Eszerint az átlagos fejlődéstől jelentősen eltérő egyéni változások zajlanak 14–16, valamint 16–18 éves kor között egyaránt (1.3. és 1.4. ábra). A két időpontban felvett olvasásteszt eredménye között közepes erősségű, szignifikáns korreláció mutatkozott mindkét mintánál ($r_1 = 0,488$, ill. $r_2 = 0,392$; $p < 0,01$). Ezek a korrelációk nem túl magasak. Az ábrák pontfelhőin látható, hogy a tanulók teljesítménye jelentős mértékben szóródik. Némelyik tanuló esetében az olvasási képesség fejlettségének számottevő visszaesését mutatták ki.



1.3. ábra. Az olvasási képesség fejlődése: regresszióanalízis 14–16 éves kor között (Forrás: Józsa és Pap-Szigeti, 2006, 143. o.)



1.4. ábra. Az olvasási képesség fejlődése: regresszióanalízis 16–18 éves kor között (Forrás: Józsa és Pap-Szigeti, 2006, 143. o.)

A hazai kutatások között meglehetősen kevés longitudinális elemzés vállalkozott a szövegértés fejlődésének vizsgálatára. A fentebb ismertetett vizsgálaton túl Tóth (1997, 2002) munkája is ezen kevesek közé tartozik. 2–8. évfolyam között követte nyomon a tanulók szövegértésének fejlődését közel 300 fős mintán. Vizsgálatában azt tapasztalta, hogy az olvasási képesség fejlődése folyamatos második és nyolcadik osztály között. A fejlődés üteme ugyanakkor fokozatosan lassul.

Szintén elenyésző a magyar olvasástanítási programok eredményességének, hatásainak elemzése a hazai szakirodalomban. A kivételekből két példát mutatunk be, amelyekkel a sokoldalú empirikus vizsgálatok, többszintű elemzések szükségességét is alá kívánjuk támasztani. Az egyik, egy Békés megyei reprezentatív mintán végzett felmérés azt vizsgálta, hogy a tanulók olvasási képessége között van-e különbség aszerint, hogy öt, széles körben használt módszer melyikével tanították őket (Cs. Czachesz és Vidákovich, 1994). A módszerek között volt globális (szóképes), analitikus (betű-hang megfeleltetésre építő, szótagoló) és a kettő kombinációját alkalmazó (a vizsgált módszerek: Ligeti-, Lovász-, Romankovics-, Tolnainé- és Zsolnai-módszer). Olvasáskészség- és szövegértéstanítást egyaránt felvettek második évfolyam végén, majd a módszer szerint képzett részmintáknak a zárt feladatokon nyújtott teljesítményeit varianciaelemzéssel vizsgálták. Eredményeik szerint az olvasástanítási módszerek eredményessége lényegében nem különböztethető meg egymástól, azzal a kivétellel, hogy a Zsolnai-módszer kis, de statisztikailag szignifikáns előnyhöz juttatta a tanulókat a szövegértést mérő teszten.

A másik, olvasástanítási módszerek hatékonyságát vizsgáló kutatás Csépe (2006) nevéhez fűződik, aki az ebben az életkorban látszó felszíni hasonlóság mögött lényegi különbséget tárt fel. A kutatási kérdés az volt, hogy különböző olvasástanítási módszerek egyformán lehetővé teszik-e a műveleti szintű fonológiai tudatosság kialakulását, az olvasás fonológiai útjának begyakorlását. Második évfolyamos tanulók beszédhanghallását vizsgálta az agyi folyamatok nyomon követésével, fonémadiszkriminációt kívánó feladatokkal (hangzópárok, szókincesztet). A kis minta két osztályt tartalmazott, az egyik szóképes módszerrel alapozó program szerint tanult olvasni, a másik szótagoló, elemző-hangoztató programmal. Az eredmények azt mutatták, hogy a globális módszer „szinte érintetlenül” hagyta a beszédhanghallást, míg a hangoztató módszer az alacsonyabb szintről indulók felzárkózását, a magasabbról indulók továbbfejlődését egyaránt segítette (180. o.). Az eredmények szerint a globális módszer nem adott olyan eszközt a diákoknak, amely az olvasási készséget, szövegértést a továbbiakban

segíthette volna, a hangoztató módszer viszont megteremtette a későbbi fejlődés alapjait. Olyan különbség alakult ki a módszerek eltérése következtében, amelynek a hatása évekkel később válik csak láthatóvá.

A nemzetközi olvasásmérések eredményei

A nemzetközi mérések elsősorban az oktatási rendszerek fejlesztését segítik, tudományosan megalapozott információkat szolgáltatnak az oktatáspolitikai döntésekhez. Bár gyakran a részt vevő országok teljesítménysorrendje kap szélesebb körű figyelmet, az országok eredményeinek összehasonlítása csak annak elemzését szolgálja, hogy mely rendszerek működnek másoknál hatékonyabban, és milyen sajátosságok jellemzik a jól teljesítő oktatási rendszereket. Az adatokat modern tesztelméleti módszerek segítségével elemzik, a legtöbb nemzetközi (PIRLS, PISA) vizsgálat 500 pontos átlaggal és 100 pontos szórással rendelkező skálákat használ. Az említett átlag és szóráss meghatározása általában egy meghatározott évre és a résztvevők meghatározott csoportjára vonatkozik, például a PISA-vizsgálatok esetében csak az OECD-országok eredményei számítanak az 500 pontra való normálásnál. Ennek révén lehetővé válik az azonos vizsgálat sorozatok különböző mérési pontokban kapott eredményeinek összevetése, de a résztvevők eltérő köre miatt nem lehet a különböző vizsgálat sorozatokon elért eredményeket közvetlenül összehasonlítani. A nemzetközi vizsgálatokban különböző háttérkérdőíveket alkalmaznak a tanulók szocioökonómiai státuszára, az iskolai, tanulási attitűdjeire és énképére vonatkozó adatgyűjtéshez, így több szempontból is értelmezhetővé válik a szövegértés fejlettsége.

Az IEA olvasásvizsgálatai

Az IEA (*International Association for the Evaluation of Education Achievement* – Tanulói Teljesítmények Vizsgálatának Nemzetközi Társasága) 1961-es megalakulásától kezdődően rendszeres vizsgálatokat szervez a tanulók tudásának nemzetközi összehasonlítása érdekében. Az IEA mérési koncepciói kialakításának az első lépése a részt vevő országok tantervének elemzése, a közös pontok megtalálása volt, az utóbbi két évtizedben azonban az alkalmazható tudás mérése felé mutatnak hangsúlyeltolódást a vizsgálataik.

Az IEA-vizsgálatok tartalmi, módszertani keretei

Az IEA égisze alatt több olvasásvizsgálat folyt, amelyek koncepciói között jelentős eltérések vannak. Az első, olvasást vizsgáló projekt 1970–71-ben zajlott le (*The Study of Reading Comprehension*) más tantárgyi területek (*Six Subjects Study*) felmérésével együtt (Kádárné, 1979; Thorndike, 1973; Walker, 1976).

Ebben a mérésben még elkülönült az irodalom és az olvasás vizsgálata. Bár a vizsgálatban nem definiálták előre az olvasási képességet, a hazai közönség számára az implicit konstruktumot Kádárné a magasrendű néma olvasási technika és a kritikai szövegértelmezés képességének együtteseként jellemezte: „Egy szöveg mondathalmazából gazdaságosan ki kell választania [az olvasónak] a szükséges információkat, sőt a rendelkezésre álló szövegek közül is ki kell választania azokat, amelyekből a leghitelesebben tájékozódhat az őt érdeklő dolgokról.” Az olvasási képesség kívánatos szintjét fejlődési szempontból határozta meg: „Az oktatási rendszereknek úgy kell felkészíteniük a tanulókat, hogy olvasási képességük hozzáférhetővé tegye számukra a gondolkodási szintjüknek és ismereteiknek megfelelő anyanyelvi irodalmat” (Kádárné, 1979, 69. o.). Bár a szövegek terén sokszínűsége törekedtek, szépirodalmi szövegek feldolgozása (ezzel a nyelv esztétikai funkciója és, ahogy korábban jeleztük, az ehhez kapcsolódó szövegértékelés) nem szerepelt ebben a vizsgálatban, mert azt a projekt keretében futó irodalmi méréshez sorolták, amelyben Magyarország nem vett részt.

Három eszközzel mérték az olvasási képességet. Az olvasássebesség-próba (*reading speed* – csak a 10 és 14 éves almintán) olyan könnyen érthető szöveg volt, amelyet 2-3 soronként feleletválasztós kérdés vagy mondatkiegészítést kívánó feladat tört meg. Ehhez minden tanuló előbb gyakorlótesztet kapott, hogy ne a vizsgálatban szembesüljön először ezzel a feladattípussal. A szóismeret-próbát (*word knowledge*) a projekt hat tantárgyi mérésének a kontrolljaként vették fel (Walker, 1976). Ennek során 40 szópárról kellett eldönteni, hogy azok elemei hasonló vagy ellentétes jelentésűek-e. A szövegmegértést (*reading comprehension*) több szöveget tartalmazó teszttel mérték. A nyolc szöveget nehézség szerint osztották el a mintában (a fiatalabbak több könnyebbet, az idősebbek több nehezebbet kaptak), minden szöveghez 4–7 kérdést rendeltek. Az értelmi műveleteket öt szintbe sorolták a szövegbeli összefüggések feldolgozásának nehézsége szerint. Az első két eszköznek megfelelő területek nem jelentek meg a későbbi rendszerszintű vizsgálatokban, a harmadik, a szövegértés elemeit viszont megtaláljuk bennük.

1990–91-ben bonyolították le a következő IEA-olvasásmérést (*The Reading Literacy Study*), amely kilenc és 14 éves diákokat vizsgált. Elley

(1992, 1994) tájékoztat a nemzetközi eredményekről. Ez a mérés tükrözte a kor olvasáskonceptiójának változását: funkcionális tudást vizsgáltak *reading literacy* értelmezéssel, amelynek elsajátítását a családi szocializáció és az iskolai tanítás függvényében értelmezték.

Az IEA 1991-es vizsgálatát később PIRLS 2001 (*Progress in International Reading Literacy Study* – Nemzetközi Szövegértés-vizsgálat) néven ismételték meg az eredeti kilenc ország (Amerikai Egyesült Államok, Görögország, Izland, Magyarország, Olaszország, Svédország, Szingapúr, Szlovénia, Új-Zéland) és még további 24 ország részvételével. Az 1990–91-es IEA-vizsgálat mérési koncepcióját megújították; többféle szöveget és feladattípust alkalmaztak, illetve az olvasással kapcsolatos háttér-adatok felmérésére nagyobb hangsúlyt fektettek. A korábbi mérésben részt vevő kilenc ország teljesítményének a vizsgálatára a PIRLS 2001 mérésen belül egy alprogram különült el, a *PIRLS-Trend (Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001)*, amely lehetővé tette az időbeli változások elemzését (Martin és mtsai., 2003).

A PIRLS-projekt ötévenként méri a 9-10 éves tanulókat. Az eddig lezajlott mérések: 2001, 2006, 2011 (ez utóbbi eredményei még nem ismertek). Az első vizsgálatról kevés publikáció jelent meg magyarul (Vári és mtsai., 2003). Később elindult e mérés magyar honlapja⁴, és ott megjelent a 2006-os vizsgálat részletes elemzéseit tartalmazó országos jelentés is. A nemzetközi adatok a PIRLS nemzetközi honlapján⁵ találhatók.

A PIRLS a szövegértés három komponensét vizsgálja: a megértés folyamatait, az olvasással elérendő célokat és az olvasással kapcsolatos attitűdöket. A szövegek kiválasztásában alapfeltétel volt azok autentikus volta, vagyis hogy a szövegek olvasásához szükséges folyamatok minél közelebb legyenek a valós élet olvasási szituációihoz (tehát pedagógiai céllal született szövegek alapján nem készült feladat, Mullis és mtsai., 2006).

Az IEA-vizsgálatok magyar eredményei

Magyarország az első méréstől kezdődően részt vett az IEA-vizsgálatokban, azonban összehasonlítható eredményekről csak az 1990–91-es vizsgálatról kezdődően beszélhetünk. Az 1970-es IEA-mérés során egyrészt az irodalom és olvasás különválasztása miatt az eredmények értelmezése en-

⁴ <http://pirls.hu/>

⁵ <http://pirls.com/>

nek megfelelő szempontok alapján valósult meg, másrészt az 1991-es vizsgálatról dolgoztak ki olyan értékelési szempontokat, amelyek révén az eredmények összehasonlíthatókká váltak.

Az 1970–71-es IEA-olvasásmérés eredményei szerint a három különböző életkorú magyar csoport (10, 14 évesek, illetve érettségizők) egyaránt alacsony teljesítményt ért el mindhárom vizsgált területen (olvasássebesség, szóismeret, szövegértés). A részt vevő országok rangsorában a magyar tanulók vagy az utolsó, vagy az utolsó előtti helyeken szerepeltek. A hazai vizsgálatokhoz hasonlóan itt is megjelent a település-, illetve iskolatípus alapján jelentkező különbség. A fővárosi tanulók előnye mindhárom évfolyamon jelentős a falusi tanulókkal szemben, mint ahogy a gimnáziumba járók eredménye is jobb, mint a szakmunkásképzőbe járó tanulóké (Kádárné, 1979).

A PIRLS-Trend-elemzés (Martin és mtsai., 2003) összeveti az 1991-es és 2001-es eredményeket (1.13. táblázat). A kilenc országból csupán négy ország (Görögország, Szlovénia, Írország, Magyarország) esetében javult szignifikánsan az eredmény az 1991-es méréshez képest. Hazánkban mind a lányok, mind a fiúk esetében szignifikánsan jobb teljesítményt kaptunk, emellett a lányok teljesítménye mindkét mérési pontban szignifikánsan jobb volt, mint a fiúké.

1.13. táblázat. A magyar tanulók szövegértésének fejlettsége a PIRLS-Trend alapján (Forrás: Martin és mtsai., 2003; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Mérési időpont	Szövegértés	Lány	Fiú
IEA RLS 1991	459 (4,0)	467 (4,4)	453 (4,7)
IEA PIRLS 2001	475 (3,9)	481 (4,2)	469 (4,2)

Mivel a PIRLS 2006-os mérés további országokkal egészült ki, a 2001-es mérés során kialakított 500 pontos PIRLS-átlag mellett meghatároztak egy új, ún. nemzetközi átlagot is. Az országok eredményét mindkét átlaghoz viszonyíthatjuk, így a fejezetben mindig jelöljük az összehasonlítás alapját.

A 2001-es és 2006-os eredmények összehasonlítása kimutatta, hogy hazánk mindkét mérésben a PIRLS-átlag – 500 pont – fölött helyezkedett el (1.14. táblázat). 2001-ben csupán három ország (Svédország, Hollandia, Anglia), 2006-ban pedig négy ország (Oroszország, Hongkong, Kanada, Luxemburg) teljesítménye volt szignifikánsan jobb, mint hazánké. Ugyanakkor azon országok közé tartozunk, amelyek a második PIRLS-mérés al-

kalmával szignifikánsan jobb eredményt értek el (551 pont), mint 2001-ben (ekkor 543 pont volt a magyar átlag; *Mullis, Martin, Gonzales és Kennedy, 2003; Mullis, Martin, Kennedy és Foy, 2007*).

1.14. táblázat. A magyar tanulók szövegértésének fejlettsége a PIRLS 2001 és 2006 alapján (Forrás: Mullis és mtsai., 2003, 2007; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Mérési időpont	Magyarország teljesítménye	PIRLS-átlag
IEA PIRLS 2001	543 (2,2)	500
IEA PIRLS 2006	551 (3,0)	500

A szövegértés nemek szerinti alakulását mutatja az 1.15. táblázat. A magyar tanulók (fiúk és lányok egyaránt) mindkét mérés alkalmával szignifikánsan jobban teljesítettek, mint a nemzetközi átlag. Ugyanakkor a nemzetközi tendenciához hasonlóan a lányok mindkét mérésben szignifikánsan jobb teljesítményt értek el, mint a fiúk (*Mullis és mtsai., 2007*).

1.15. táblázat. A magyar tanulók szövegértése nemek szerinti bontásban a PIRLS 2001 és 2006 alapján (Forrás: Mullis és mtsai., 2003, 2007; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Mérési időpont	Minta	Lányok	Fiúk
PIRLS 2001	Magyarország	550 (2,4)	536 (2,5)
	Nemzetközi átlag	510 (0,7)	490 (0,7)
PIRLS 2006	Magyarország	554 (3,6)	548 (2,9)
	Nemzetközi átlag	509 (0,6)	492 (0,6)

A különböző típusú szövegek olvasásában a magyar tanulók eredménye mindkét mérésben a PIRLS-átlag fölött helyezkedik el (*Balácsi és mtsai., 2007*). Ugyanakkor az eredmények alapján az is kiderült (1.16. táblázat), hogy a magyar tanulók az élménykínáló⁶ szövegek olvasásában mindkét mérésben szignifikánsan jobban teljesítettek, mint az információkínáló szövegek megértésében (*Mullis, Martin és Gonzales, 2004*). Míg azonban az élménykínáló szövegeken 2006-ban szignifikánsan jobban teljesítettek a tanulóink, mint 2001-ben, az információkínáló szövegeken nem volt szignifi-

⁶ *Balácsi és mtsai. (2007)* élményszerző, illetve információszerző szöveggént fordítják, ez a jelző azonban szemantikailag valójában az olvasásra, nem a szövegre vonatkozik.

káns változás a két mérés között. A 2006-os mérésben a szövegtípusok közötti 16 pontos különbséggel Magyarországa a legnagyobb különbség a részt vevő országok között. Ugyanakkor az élménykínáló szövegek esetében nincs olyan ország, amely Magyarországnál szignifikánsan jobb eredményt ért volna el (Mullis és mtsai., 2007).

1.16. táblázat A magyar tanulók szövegértésének fejlettsége különböző szövegtípusok esetében a 2001-es és 2006-os PIRLS-mérésekben (Forrás: Balácsi és mtsai., 2007a; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Mérési időpont	Élménykínáló szövegek	Információkínáló szövegek
PIRLS 2001	548 (2,0)	537 (2,2)
PIRLS 2006	557 (2,9)	541 (3,1)

A nemek közötti különbségek tekintetében a PIRLS-mérések eredményei azt mutatták, hogy minden országban a lányok szignifikánsan jobb teljesítményt értek el, mint a fiúk mindkét szövegtípusnál (Mullis és mtsai., 2007). Hazánkban a két mérés során más irányú változást figyelhattunk meg a fiúk és a lányok szövegértésében. Míg a lányok átlagos eredménye mindkét mérés során szignifikánsan jobb, mint a fiúké, 2006-ban nem látunk a lányok csoportjai között szignifikáns javulást, szemben a fiúkkal, akiknek 2006-ban jelentősen, 12 ponttal jobb az eredményük az előző méréshez képest (Mullis és mtsai., 2007).

A gondolkodási műveletek szerinti elemzés azt mutatja, hogy a 10 éves tanulóink a magasabb szintű műveletekben valamivel jobbak, vagyis hatékonyabban működnek az értelmezés, összefoglalás, értékelés műveletei, mint az információkeresés, következtetések levonása (1.17. táblázat). Míg 2006-ban az információ-visszakeresés, következtetések levonása esetében nem szignifikáns a javulás 2001-hez képest, az értelmezés, összefoglalás tekintetében a kilencpontos fejlődés már szignifikánsnak tekinthető (Balácsi és mtsai., 2007a). Mindezek mellett azonban érdemes kiemelni, hogy az információ-visszakeresés, következtetések levonása során kapott átlagok (540 és 544) jóval felette vannak az 500 pontos PIRLS-átlagnak.

1.17. táblázat. A magyar tanulók szövegértésének fejlettsége a gondolkodási műveletek szerint a PIRLS-mérésekben (Forrás: Balázsi és mtsai., 2007a; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Mérési időpont	Információ-visszakeresés és egyenes következtetés levonása	Értelmezés, összefoglalás és értékelés
PIRLS 2001	540 (2,1)	545 (1,9)
PIRLS 2006	544 (2,8)	554 (3,0)

A szövegtípusok és műveleti szintek együttes figyelembevételével kialakított képességszinteket (alacsony, átlagos, magas és kiváló) teljesítő tanulói arányokat mutatja az 1.18. táblázat. Látható, hogy mindkét mérési pontban majdnem minden tanuló elérte az alacsony szintet (98%, 97%) és az átlagos szint feltételeit is nagy arányban teljesítették tanulóink (85%, 86%). 2001-hez képest 2006-ra szignifikánsan nőtt a kiváló szinten teljesítők aránya (Balázsi és mtsai., 2007a).

1.18. táblázat. Azoknak a magyar tanulóknak az aránya (%), akik elérik az egyes képességszinteket a PIRLS-mérésekben (Forrás: Balázsi és mtsai., 2007a; Mullis és mtsai., 2007)

Mérési időpont	Képességszint			
	Alacsony szint 400 p	Átlagos szint 475 p	Magas szint 550 p	Kiváló szint 625 p
PIRLS 2001	98	85	49	10
PIRLS 2006	97	86	53	14

A vizsgálatok többek között kiterjedtek az olvasás iránti attitűd, az olvasási énkép és a nemek terén mutatkozó különbségek elemzésére. Az olvasás iránti attitűd indexe az olvasás kedveltségével és a könyvek értékelésével kapcsolatos változók összevonásából adódott, és három értéket rendeltek hozzá: alacsony, közepes és magas. A magyar eredmény a 2006-os mérés nemzetközi átlagának felelt meg, ugyanakkor a különböző indexértékekhez tartozó olvasási teljesítmény mindvégig magas értékeket mutatott (magas indexértékkel rendelkezők szövegértése 571 pont, a közepessel 532 pont, az alacsony indexértékkel pedig 531 pont járt együtt; Balázsi és mtsai., 2007). A 2001-es méréshez képest e tekintetben nem volt jelentős változás. Az eredmények azt mutatják, hogy a magyar tanulók olvasási teljesítményét nem határozza meg jelentősen az olvasás iránti attitűd (erről l. még D. Molnár és Székely, 2010; Józsa és Fejes, jelen kötet, 8. fejezet).

Az olvasási énkép a tanuló önmagával mint olvasóval kapcsolatos véleményét jelenti; a változónak szintén három (alacsony, közepes, magas) értéket határozták meg. Ez az index erősebb összefüggést mutat a szövegértéssel, mint az attitűdé. Tanulóink nagyobb százaléka a magas (45%) és a közepes (51%) kategóriába tartozik, míg csupán 4%-uk került az alacsony indexkategóriába 2006-ban. A magas indexértékkel rendelkezők átlagosan 579 pontot értek el a szövegértés terén, a közepes értékhez 531 pont és az alacsony indexértékhez 495 pont társult. Ugyanakkor a 2001-es méréshez képest csupán az alacsony kategóriához tartozó tanulók száma nőtt szignifikánsan (Balázsi és mtsai., 2007a), ami kissé ellentmond a 2006-os magasabb átlagteljesítményeknek. Annak ellenére, hogy szignifikánsan nőtt a szövegértés fejlettsége a második PIRLS-mérés során, a tanulók olvasási énképében nem tükröződött ez a változás, sőt nagyobb arányban voltak elégedetlenek szövegértésükkel, mint 2001-ben.

Az OECD PISA-vizsgálatai

Az OECD fő célkitűzése a tagországok szociális és gazdasági fejlődésének segítése, ennek egyik eszköze a mérhető és összehasonlítható tudás vizsgálata. E koncepció alapján jöttek létre a PISA-vizsgálatok (*Programme for International Student Assessment*), amelyek a nemzeti eredményeket szélesebb kontextusban értelmezik (OECD, 2000b). Az eddig lezajlott mérések: 2000, 2003, 2006, 2009; Magyarország mindegyikben részt vett.

A PISA-vizsgálatok tartalmi, módszertani keretei

A programot az OECD titkársága irányítja, az egyes ciklusok konkrét munkáját általában a világ vezető értékelési központjaiból álló konzorcium végzi. Magyarországon az Oktatási Hivatal Közoktatási Mérési és Értékelési Osztálya (korábban más elnevezésű jogelődjei) szervezi meg és bonyolítja le a méréseket. A háttérmunkákról külön kézikönyvek jelennek meg, amelyek részletesen leírják a mérések minden egyes fázisát (mintavétel, fordítás, kódolás, adatrögzítéshez szoftverek stb.). Ezenkívül az eredményeket több kötetben is nyilvánosságra hozzák. A publikációk mind a hazai⁷, mind a nemzetközi⁸ honlapok-

⁷ <http://oecd-pisa.hu/>

⁸ <http://www.pisa.oecd.org>

ról elérhető; az első vizsgálat magyar eredményei egy kötetben is megjelentek (Vári, 2003), a további felmérésekről a nemzetközi eredmények nyilvánosságra hozatalával egy időben publikált jelentések számolnak be.

A PISA-mérésben a 15 éves tanulók szövegértését vizsgálják. Minden országból legalább 150 iskola vesz részt a felmérésben, és minden iskolából 35 tanulót választanak ki véletlen mintavételi eljárással, ami országonként legalább 4500 gyerek részvételét jelenti. Magyarországon figyelembe veszik a település- és iskolatípusokat is, és ezek megfelelő arányú reprezentálásával választják ki a tanulókat. A mérésekből csak a fogyatékos gyerekek intézményei maradnak ki, illetve azok az integráltan tanuló sajátos nevelési igényű gyerekek, akiket fogyatékoságuk megakadályoz a tesztek megoldásában (Balázsi és mtsai., 2010a).

Minden mérési évben a három terület (szövegértés, matematika, természettudomány) közül az egyik kerül a vizsgálat középpontjába; a szövegértés eddig 2000-ben és 2009-ben volt a fókuszpontban. Ilyenkor több idő jut az adott terület felmérésére, több szempontból dolgozzák fel és vetik össze az adatokat, és az általános jelentésekben mindig a fókuszban lévő terület bemutatásának szánnak nagyobb teret.

A szövegértés mérési és értékelési koncepcióját a 2000-es adatfelvételhez dolgozták ki, majd néhány ponton lényegesen megújították 2009-ben. Az újítások közé tartozott az elektronikus szövegek beépítése, az olvasás iránti elkötelezettség és a metakogníció vizsgálata (OECD, 2009a). A vizsgálatokban a közléshelyzet és az olvasási szituáció szerint rendezték az olvasási motívumokat (Vári és mtsai., 2001b). A szövegeket folyamatos és nem folyamatos kategóriába osztották, ezen belül definiáltak további típusokat, műfajokat. Az eredeti, 2000-es rendszert később továbbfejlesztették (OECD, 1999, 25–30. o.), és a 2009-es vizsgálatban kevert és többszörös szövegtípusokat is megkülönböztettek (Balázsi és mtsai., 2010a). A kevert típusú szövegek folyamatos és nem folyamatos szövegrészeket egyaránt tartalmaznak (pl. táblázat és hozzá tartozó magyarázat folyamatos szöveggént). A többszörös szövegtípus azt jelenti, hogy különálló, önmagában is értelmes szövegek kerültek egymás mellé, amelyek vagy kiegészítik egymást, vagy ellentmondanak egymásnak, ugyanakkor a szövegekhez kapcsolódó feladatok megoldásához mindegyik szöveg feldolgozása szükséges.

A műveletek („olvasási folyamatok/aspektusok”) struktúráját némileg megváltoztatták, de lényegében végig három alapvető kategóriát különböztettek meg: információ-visszakeresés, értelmezés, reflexió (OECD, 1999,

2003, 2006, 2009a; a 2009-es vizsgálatban használt, részletesebb rendszert illetően l. *Balázsi és mtsai.*, 2010a, 67. o.)

Az OECD-átlagot, mint említettük, standard skálán definiálták 500 pontban, a szórást 100 pontban határozták meg az első mérés alkalmával. Ugyanakkor újabb országok részvételével az átlagos ponthatár kissé csökkent: 2003-ban 492, 2006-ban 494, 2009-ben pedig 493 volt a szövegértés korrigált pontátlaga (*Balázsi és mtsai.*, 2007b, 2010b).

Különböző nehézségi szintekre besorolt ún. egységeket dolgoztak ki (a szöveg és hozzá tartozó kérdések által) a szövegértés vizsgálatához. A nehézségi fokot a szöveg hossza, struktúrája és bonyolultsága alapján határozták meg (*OECD*, 1999). A szövegek típusa (folyamatos, nem folyamatos), a hozzájuk kapcsolódó gondolkodási műveletek (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, reflektálás és értékelés) alapján a 2000-es mérés során öt képességszintet különböztettek meg (ezeket az *OECD*, 1999 alapján mutatjuk be).

Az 5. képességszint (625 pont feletti teljesítmény) a legmagasabb szövegértési szint. Azok a tanulók, akik elérték ezt, képesek ismeretlen szövegek információit értelmezni és az információkkal magas szintű műveleteket végezni, mint például kritikai észrevételek megfogalmazása, hipotézisek felállítása, a szereplők cselekedeteinek megítélése objektív és szubjektív szempontok alapján. A 4. képességszint 553–625 pont közötti teljesítményt jelöl. Az ezen a szinten teljesítő tanulók szintén képesek bonyolultabb információfeldolgozásra, a szövegekben elrejtett információk megtalálására és kritikai értékelésére. A szereplőkről általános ítéleteket, a szöveg egészéről pedig véleményt képesek megfogalmazni. A 3. képességszint (481–552 pont közötti teljesítmény) szükséges ahhoz, hogy a tanulók sikeresen elvégezzék a középiskolai tanulmányaikat. Az ezen a szinten teljesítő diákok képesek a különböző típusú szövegekből kiszűrni a megfelelő információkat, képesek a mindennapi élethelyzetükhöz kapcsolódó információkat az olvasott szövegekkel összevetni. A 2. képességszint (408–480 pont) már meglehetősen gyenge szövegértési képességet jelöl. Azok a tanulók, akik ezen a szinten teljesítettek, csupán a legegyszerűbb olvasási feladatok elvégzésére képesek, mint például egyértelmű információ-visszakeresés a szövegből, az információk közötti egyszerűbb kapcsolatok felismerése. Nehezen birkóznak meg a bonyolultabb szövegekkel, és kevésbé képesek arra, hogy új, számukra szokatlan szövegekben jelentéssel bíró összefüggéseket fedezzenek fel. Az 1. képességszinten (335–407 pont) teljesítő diákok csak a PISA által definiált legalapvetőbb műveletekre képesek: egyetlen információnak vagy a szöveg fő témájának azo-

nosítására, a hétköznapi tudásukból adódó egyszerű kapcsolatok felállítására. Az öt szint azonosítása mellett meghatározták az 1. szint alatti kategóriát is, abba azok a tanulók kerültek, akik 335 pontnál kevesebbet értek el, vagyis a PISA által meghatározott legegyszerűbb olvasási feladatokat sem tudták elvégezni (olvasástechnikai értelemben tudnak olvasni, de nem képesek az információk értelemszerű használatára).

A PISA 2009-es mérés során a képességszintek számát ötről hétre emelték (Balázsi és mtsai., 2010a). Ennek oka egyrészt az volt, hogy az újonnan bekapcsolódó országok részvételével nagyobb szórás mutatkozott, és az 1. szint alatti és az 5. szint feletti tartományban egyre többen teljesítettek, másrészt pedig ebben a mérésben nagyobb arányban szerepeltek nagyon könnyű és nagyon nehéz feladatok is. A legfelső, 6. szint alsó határa 698 pont, a hozzá tartozó képességek közé sorolták az összetett összefüggések megértését, több szöveg együttes értelmezését és kezelését, szokatlan, elvont tartalmi részek megértését, illetve kritikai észrevételek megfogalmazását. A legalsó szint 262 pontos alsó határt feltételez, amelyhez a legegyszerűbb szövegértési képességek tartoznak (pl. rövid, megszokott tartalmú és formátumú szövegben jól látható helyen egyértelmű szimbólumok megtalálása, egyszerű szövegközi kapcsolatok felismerése). Ebben a koncepcióban a 2. szintet elérő diákok szövegértése tekinthető az iskolai feladatok megértése szempontjából megfelelőnek, vagyis amelynek segítségével elboldogulnak a különböző szituációkhoz kapcsolódó szövegek értelmezésében.

A PISA-vizsgálatok magyar eredményei

A 2000-es első PISA-vizsgálatban a magyar eredmények az OECD átlaga alattiak voltak, ám ez az eddigi utolsó, 2009-es mérésben megváltozott: az ekkor kapott 494 pontos átlagunk nem különbözött szignifikánsan az OECD-országokétól (1.19. táblázat). Az első három mérés alkalmával született eredmények nagyon hasonlóak voltak, ugyanakkor az újabb országok részvételével folyamatosan átrendeződött rangsorokban más-más helyet foglaltunk el (Balázsi és mtsai., 2007b).

1.19. táblázat. A magyar tanulók szövegértésének fejlettsége a PISA-mérésekben (Forrás: PISA Database 2001, 2004, 2007, 2010; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Mérési időpont	Magyar tanulók átlaga	OECD-átlag
PISA 2000	480 (4,0)	500 (0,6)
PISA 2003	482 (2,5)	492 (0,5)
PISA 2006	482 (3,3)	494 (0,6)
PISA 2009	494 (3,2)	493 (0,6)

Az átlagok vizsgálatán túl érdemes figyelembe venni az egyes képességszintekhez tartozó tanulók arányát is, amely pontosabb képet mutat a tanulók közötti különbségekről (1.20. táblázat). A különböző mérési időpontok eredményeinek összehasonlítása alapján azt láthatjuk, hogy a magyarországi teljesítményeloszlás nem sokat változott az első három mérés ideje alatt. Ezekben az adatfelvételekben az OECD-megoszláshoz képest nagyobb arányban voltak a magyar diákok az alacsonyabb teljesítményszinteken, a magasabb szinteken pedig nem érték el az OECD-tanulók arányát. 2009-ben ez a tendencia alapvetően megváltozott, a gyengébb és a magasabb szinteken lévő tanulók egyaránt jobb teljesítményeket értek el, mint a korábbi méréseken (Balázsi és mtsai., 2010b).

1.20. táblázat. A magyar tanulók szövegértésének megoszlása (%) a képességszintek között a PISA-mérésekben (Forrás: PISA Database 2001, 2004, 2007, 2010)

Mérési időpont	Minta	Képességszintek					
		1. szint alatt 335 p alatt	1. szint 335– 407 p	2. szint 408– 480 p	3. szint 481– 552 p	4. szint 553– 625 p	5. szint 625 p felett
PISA 2000	Magyarország	7	16	25	29	18	5
	OECD-átlag	6	12	22	29	22	10
PISA 2003	Magyarország	6	14	27	30	18	5
	OECD-átlag	7	12	23	29	21	8
PISA 2006	Magyarország	7	14	25	31	19	5
	OECD-átlag	7	13	23	28	21	9
PISA 2009	Magyarország	5	12	24	31	22	6
	OECD-átlag	5	13	24	29	21	7

Amint fentebb már említettük, a PISA 2009-ben hét képességszintet definiáltak, úgy, hogy a korábbiakhoz képest tovább bontották a legalsó és a legfelső szinteket. Így az 1. szint alatti kategóriát további két szintre osztották (1b és 1a alatti), és az 5. szint felett megkülönböztették a 6. képességszintű szövegértést is. A legalsó szinten az OECD-országok tanulóinak aránya 1,1%, a legfelsőén pedig 0,8%. Ehhez képest Magyarország 0,6%-os aránnyal szerepelt a legalsó szinten, és 0,3%-kal a 6. szinten. Az előző mérésekben éppen a magasabb szinteken teljesített kevesebb tanuló, ami azt jelenti, hogy a magyar tanulók szövegértése a bonyolultabb feladatok megértésében bizonyult problémásnak.

A szövegértés terén tapasztalható nemek szerinti különbségek minden mérésben a lányok szignifikánsan jobb eredményeit mutatják (OECD, 2004, 2010; 1.21. táblázat).

1.21. táblázat. A magyar tanulók szövegértésének fejlettsége nemek szerinti bontásban a PISA-mérésekben (Forrás: PISA Database 2001, 2004, 2007, 2010)

Mérési időpont	Minta	Fiúk	Lányok	Különbség mértéke (fiúk–lányok)
PISA 2000	Magyarország	465 (5,3)	496 (4,3)	–31 (5,7)
	OECD-átlag	480 (1,0)	512 (0,8)	–32 (1,0)
PISA 2003	Magyarország	467 (3,2)	498 (3,0)	–31 (3,8)
	OECD-átlag	477 (0,7)	511 (0,7)	–34 (0,8)
PISA 2006	Magyarország	463 (3,7)	503 (3,9)	–40 (4,1)
	OECD-átlag	473 (0,7)	511 (0,7)	–38 (0,8)
PISA 2009	Magyarország	475 (3,9)	513 (3,6)	–38 (4,0)
	OECD-átlag	474 (0,6)	513 (0,5)	–39 (0,6)

Mind a hazai átlagot, mind pedig az OECD-országok átlagát tekintve a lányok rendre átlagosan több mint 30 ponttal értek el jobb eredményt a fiúknál. A nemek szerinti különbségek mind a négy mérésben jól tükrözik a teljes mintán tapasztalható tendenciát. Mind a fiúk, mind a lányok esetében csupán a 2009-es mérésben egyeznek meg a magyar tanulók eredményei az OECD-átlagokkal.

A hazai megoszlást és az OECD-országok megoszlását tekintve egyaránt azt tapasztaljuk, hogy a fiúk nagyobb arányban vannak jelen az alacsonyabb képességszinteken, mint a lányok. A magasabb képességszinteken viszont a

lányok nagyobb számban képviselik magukat. Hazánkban a fiúk és a lányok aránya az alacsonyabb szinteken az OECD tanulói arányokhoz hasonlóan alakul, a magasabb szinteken (4. és 5. szint) viszont csupán a 2009-es mérésben közelíti meg az OECD-arányt (1.22. táblázat).

1.22. táblázat. A fiúk és lányok szövegértésének megoszlása (%) a képességszintek között a PISA-mérésekben (Forrás: PISA Database 2004, 2007, 2010)

Mérési időpont ⁹	Minta	Képességszintek					
		1. szint alatt fiú-lány	1. szint fiú-lány	2. szint fiú-lány	3. szint fiú-lány	4. szint fiú-lány	5. szint fiú-lány
PISA 2003	Magyarország	8–4	17–11	28–25	28–33	15–21	3–7
	OECD-átlag	9–4	15–10	24–21	27–30	18–24	6–11
PISA 2006	Magyarország	9–4	18–10	27–4	27–34	15–23	3–7
	OECD-átlag	10–4	16–10	24–21	26–30	17–24	6–11
PISA 2009	Magyarország	7–3	16–8	26–22	30–33	17–26	4–8
	OECD-átlag	7–3	17–10	26–22	27–31	17–25	5–9

A különböző szövegtípusokon (folyamatos és nem folyamatos), illetve gondolkodási műveleteken elért eredmények áttekintése pontosabb képet ad a tanulók szövegértéséről. A legutóbbi mérésben kiszélesített képességszintek arányait összehasonlítva azt láthatjuk, hogy a magyar fiúk (0,9%) és lányok (0,3%) aránya a legalsó szinten alacsonyabb, mint az OECD tanulói arány (fiúk: 1,8%, lányok: 0,5%). A legfelső, hatodik szinten viszont valamivel kevesebben vannak a magyar fiúk (0,1%) is és a lányok is (0,5%), mint az OECD-tanulók aránya (fiúk: 0,5%, lányok: 1,2%).

A 2000-es eredményekhez hasonlóan a 2009-es eredmények¹⁰ szerint a magyar tanulók könnyebben olvassák és értelmezik a folyamatos (497 pont, OECD-átlag: 494), mint a nem folyamatos szövegeket (487 pont, OECD-átlag: 493) (Balázsi és mtsai., 2010b; OECD, 2001).

⁹ A 2000-es PISA-mérés eredményei között nem találtunk hasonló bemutatást, ezért hiányzik a táblázatból ez a rész.

¹⁰ Mivel a szövegértés vizsgálata a 2000-es és 2009-es méréseknek volt a célzott területe, a másik két vizsgálat ismertett eredményei között nem szerepel a szövegtípusokra és gondolkodási műveletekre lebontott eredmény.

A PISA 2000 során a magyar tanulók a három gondolkodási műveleten hasonló eredményeket értek el (információ-visszakeresés: 478 pont, szövegértelmezés: 480 pont, reflektálás, értékelés: 481 pont), amelyek mind alatta vannak a megfelelő OECD-átlagoknak (*OECD*, 2001). A 2009-es mérésben azonban változott ez a kép, mindegyik gondolkodási műveleten OECD-átlagon vagy azon felül teljesítettek a magyar tanulók. A legmagasabb pontszámot az információk visszakeresésében érték el a tanulók (501 pont, OECD-átlag: 493 pont), és leggyengébben a szövegre való reflektálást igénylő feladatokban teljesítettek (489 pont, OECD-átlag: 494 pont) (*Balázsi és mtsai.*, 2010b).

A 2009-es mérés pozitív irányú változásainak értelmezése között szerepel a tanulók olvasási szokásainak, olvasási attitűdjeinek és olvasás iránti elkötelezettségének összevetése. Az eredmények alapján kiderült, hogy Magyarországon erős az összefüggés az olvasás szeretete és a szövegértés között. Azok, akik szeretnek olvasni, 107 ponttal értek el jobb teljesítményt azoknál, akik nem szeretik az olvasást. Magyarországon a befolyásoló tényezők közül a tanulók szociális, gazdasági háttere az OECD-átlagnál erősebb összefüggést mutat a szövegértéssel. A jobb szociális háttérű tanulók fejlettebb szövegértéssel rendelkeznek, emellett szívesebben olvasnak, mint az alacsonyabb státuszú tanulók (*Balázsi és mtsai.*, 2010b).

A 2000-es és 2009-es mérés eredményei között nem volt különbség a tekintetben, hogy a magyar tanulók milyen arányban olvasnak naponta saját örömeikre. OECD-átlag fölötti, 75%-os arányban jelezték úgy a tanulók, hogy naponta olvasnak kedvtelésből. A vizsgált kilenc év alatt jelentős változás mutatkozott meg a tekintetben, hogy mit olvasnak a tanulók. A szépirodalmat kedvelők aránya szignifikánsan nőtt 2000-hez képest, mint ahogy a képregények és az újságolvasók aránya is emelkedett (*Balázsi és mtsai.*, 2010b).

A magyar oktatási rendszer szelektivitását szinte mindegyik mérés során kiemelték; ez a szövegértés terén is erősen érzékelteti a hatását. A 2000-es mérés során Magyarország a harmadik helyen állt az iskolák közötti különbségek mértékének szempontjából az országok rangsorában (*OECD*, 2001). A négy mérési időpontot tekintve azt láthatjuk, hogy a 2000-es méréshez képest 2009-re még jobban megnöttek az iskolák közötti különbségek, az iskolákon belüli különbségek továbbra is jóval alacsonyabbak, mint az iskolák közöttiek (*OECD*, 2010).

Digitális szövegek olvasásának hazai eredményei

A 2009-es PISA-vizsgálatban szerepelt a digitális szövegek olvasásának felmérése is, amelyben önkéntes jelleggel vehettek részt az országok. A számítógépes vizsgálatot 19 ország (16 OECD-ország, három partnerország) vállalta, köztük Magyarország is. Az eredményeket az OECD (2011) jelentése alapján összegezzük. A vizsgálat e részéről szóló jelentés szerint a digitális szövegek kifejezést a hiperszövegek (*hypertext*) szinonimájaként használták, ami olyan elektronikus dokumentumot jelöl, ahol beépített linkek, ikonok segítségével további oldalakra juthat el az olvasó (40. o.). A *hypertext* értelmezésekor a gyakori kiegészítő grafikus elemeket, például animációkat, képeket figyelembe vették, ugyanakkor a szintén lehetséges és előforduló belinkelt beszélt nyelvi elemeket (pl. hangzó, dramatizált részlet az éppen tárgyalt műből) nem.

Az elektronikus vizsgálat célja a 15 éves tanulók digitálisszöveg-értésének felmérése és összehasonlítása a nyomtatott, papíralapú szövegek olvasásával. Éppen ezért a vizsgálat módszertana nagyban kapcsolódott a papíralapú tesztelés módszertanához. A két mérés eredményeinek összehasonlításához kiszámolták és transzformálták annak a 16 országnak az OECD-átlagát a nyomtatott szövegek esetében is, amelyek részt vettek a digitális felmérésben. Ez alapján mind a nyomtatott, mind pedig az elektronikus szövegek olvasásában 499 pontos OECD-átlagot határoztak meg (46. o.).

A nyomtatott és elektronikus szövegek hasonlóságot mutattak az alapvető jelrendszer (betűtípus) használatában, a szövegek szintaktikai háttérében és formai elrendezésében (margók, bekezdések elkülönítése stb.). A két médium különbségei közé sorolták a fizikai elrendezést (a számítógép képernyőjének mérete és az A4-es papírméret), illetve a digitális kivitelezés számos újszerű lehetőségét (pl. a statikus oldalak helyett megjelenő dinamikus képernyő, a görgetősávok, hierarchizált menük és linkek). A nyomtatott szövegek lineáris elrendezésével szemben kiemelték az elektronikus szövegek hálózatszerű elrendezését, amelyben az olvasó több szempont alapján választhat a továbbolvasás irányáról a megadott linkek segítségével.

A digitális szövegeket a szöveggörnyezet, a -forma és -típus, illetve a beépített elektronikus eszközök alapján kategorizálták. Az első három kategória a nyomtatott szövegek tipizálásának megfelelően történt (1. korábban). A beépített navigációs eszközök szempontjából megkülönböztettek egyszerűbb szövegeket (kevés link, kevés nem verbális kiegészítés, a képernyőn jól látható szöveg stb.), illetve bonyolultabb szövegeket (az olvasás görge-

tést igényel, több, nem egyértelműen meghatározott link, sok kiegészítő grafikus elem, hálózatszerű elrendezés stb.).

A digitális szövegek esetében a gondolkodási szinteket a szövegfeldolgozási folyamatok (információ-visszakeresés, szövegértelmezés, értékelés és reflektálás) mellett a navigációs folyamatokra is vonatkoztatták. A navigálás alatt a szöveggel kapcsolatos információk megtalálását értették, amely során releváns információk megtalálása és irreleváns információk kizárása mellett a szövegre vonatkozó előrejelzés, értékelés és integrálás is megvalósul. Mivel a digitális szövegek elrendezése nem engedi meg, hogy a teljes szöveg egyszerre elférjen a képernyőn, megfelelő döntés szükséges a továbbolvasáshoz (az olvasóknak meg kell becsülniük, mennyit kell olvasniuk még egy adott kérdés megválaszolásához; értékelniük kell a felkínált lehetőségeket; illetve a számos információból ki kell szűrniük a releváns információkat). A mérési koncepció a navigálást elsősorban kognitív feldolgozási folyamatként tárgyalja, nem egyszerűen technikai kivitelezésként (mint pl. linkekre való kattintgatás; 42. o.).

Az elektronikus olvasás szintjeinek meghatározásakor a nyomtatott szövegek olvasásához definiált szintekből indultak ki. Összevonták a kettes szint alatti és az ötös szint feletti kategóriákat, így négy szintet értelmeztek. A szintekhez tartozó szövegértés meghatározásában megtartották a nyomtatott szövegek olvasására meghatározott jellemzőket és ponthatárokat, de kiegészítették minden szinten a navigálás követelményeivel. Így például az 5. szinten teljesítő olvasók a szövegek megfelelő értékelése, analízisa és kritikai megközelítése mellett képesek egyértelmű utasítások nélkül számos link segítségével navigálni az oldalak között és kiszűrni a releváns információkat a különböző források alapján. A 2. szinten teljesítő olvasók a számukra ismerős olvasási szituációkban jól meghatározott és körülírt információk megtalálása mellett meghatározott számú navigálásra képesek, egyértelmű utasítások végrehajtása során megtalálják a különböző oldalakon és menüpontokban a releváns információkat (Balázs és Ostorics, 2011; OECD, 2011).

Az eredmények alapján Magyarország szignifikánsan gyengébben teljesített az OECD-átlagnál, ugyanakkor a magyar tanulók szignifikánsan jobban boldogultak a nyomtatott szövegek olvasásával, mint az elektronikus szövegekkel (1.23. táblázat). Az egyik, nyomtatott és digitális formában azonos feladat kapcsán lényegesen gyengébben teljesítettek az elektronikus feladatmegoldáskor (átlag = 302), mint a papíralapú teszteléskor (átlag = 509) (OECD, 2011).

1.23. táblázat. A nyomtatott és digitális szövegek olvasásának eredményei (Forrás: OECD, 2011; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Szövegek	Magyarország	OECD-átlag (16 ország)
Nyomtatott szövegek olvasása	494 (3,2)	499 (0,7)
Digitális szövegek olvasása	468 (4,2)	499 (0,8)

Az elektronikus szövegek olvasásában meghatározott teljesítményszinteken az eloszlásokban szintén különbség mutatkozik a magyar tanulók és az OECD 16-os átlag között (1.24. táblázat). Míg a 2. szinten nagyobb arányban (25%) szerepeltek magyar tanulók, a magasabb szinteket az OECD-átlagnál kisebb arányban érték el a hazai tanulók.

1.24. táblázat. A magyar tanulók megoszlása (%) a digitális szövegekhez kapcsolódó képességszinteken (Forrás: OECD PISA 2009 Database, VI.2.1. táblázat)

Képességszintek	Magyarország	OECD-átlag (16 ország)
5. vagy a felett	5	8
4.	16	23
3.	27	30
2.	25	22
2. alatt	11	6

A nemek szerint feldolgozott eredmények azt mutatják, hogy a lányok jobban teljesítettek mindkét mérési típusban, mint a fiúk az OECD-országok átlagát tekintve. Magyarországon hasonló a helyzet, a lányok mind a nyomtatott, mind az elektronikus szövegek olvasásában jobbak, mint a fiúk. Azonban hazai tekintetben a lányok is és a fiúk is szignifikánsan gyengébben olvassák a digitális szövegeket, mint a papíralapú szövegeket. A digitális szövegértésben azonban kisebb a lányok–fiúk közötti teljesítménybeli különbség (21 pont), mint a nyomtatott szövegek olvasásában (41 pont) (OECD, 2011).

A számítógép-használat nagyban meghatározza a digitális szövegek olvasását. Számos, a számítógép használatára vonatkozó háttérkérdést dolgoztak fel a vizsgálatban, ezek közül emelünk ki néhányat az 1.25. táblázatban.

1.25. táblázat. A számítógép-használat szerepe a digitális szövegek olvasásában (Forrás: OECD, 2011; átlagok és zárójelben a standard hibák)

Számítógép-használatra vonatkozó háttérkérdések	Digitális szövegek olvasása	
	Magyarország	OECD-átlag (16 ország)
Nincs otthon számítógép	354 (9,2)	428 (3,1)
Van legalább egy számítógép	476 (3,9)	503 (0,8)
Nem használnak otthon számítógépet	375 (9,3)	428 (2,7)
Használnak otthon számítógépet	478 (3,9)	507 (0,8)

Az eredmények szerint azok a tanulók, akiknek van otthon számítógépük, illetve akik használják otthon a számítógépet, szignifikánsan jobb teljesítményt értek el az elektronikus szövegek olvasásában, mint azok, akiknek nincs vagy nem használják azt. A szignifikáns különbség abban az esetben is megmaradt, ha kiszűrték a tanulók szocioökonómiai háttérének befolyásoló hatását. Természetesen az sem mindegy, hogy mire használják a tanulók a számítógépet. A játéokra való használat például negatívan befolyásolja az elektronikus szövegek olvasását; azok, akik mindennap játszanak a számítógépen, gyengébb eredményeket értek el (454 pont), mint azok, akik havonta egyszer vagy kétszer játszanak a számítógépen (481 pont). Ezzel szemben az e-mailezés pozitív kapcsolatban áll a szövegértéssel; akik naponta használják a számítógépet erre, jobb eredményt értek el a digitális szövegek olvasásában (480 pont), mint azok, akik havonta csak egy-két alkalommal leveleznek elektronikusan (449 pont).

A felnőtt írásbeliség vizsgálata: Magyarország részvétele az IALS-vizsgálatban

A nemzetközi mérések sorában érdemes röviden foglalkozni az IALS-vizsgálattal (*International Adult Literacy Survey* – Nemzetközi Felnőtt Írásbeliség-vizsgálat) is, amelyhez hazánk is csatlakozott. Az OECD és a Kanadai Statisztikai Hivatal által lebonyolított IALS-kutatás a 16–65 éves felnőtt korosztály szövegértését vizsgálta. Bár a felnőttek szövegértése nem sorolható szorosan a közoktatás mérlegéhez, a vizsgálat egyedi eredményt szolgáltatott az iskolán kívüli szövegértés fejlettségéről, és így a közoktatásban elsajátított képesség alkalmazásának egyfajta késleltetett ellenőrzéseként is felfogható.

1994-ben kilenc ország részvételével indították el a vizsgálatot, amit kétszer ismételt meg, 1996-ban öt országgal, 1998-ban pedig újabb nyolc országgal kiegészülve, és ugyanazon mérőeszközzel bonyolították le a mérést (*SIALS, Second International Adult Literacy Survey* – Második Nemzetközi Felnőtt Olvasásvizsgálat). Magyarország a harmadik mérési fordulóhoz csatlakozott, 5000 fős, véletlenszerűen kiválasztott, életkor és településtípus szerint reprezentatív mintával (*Vári és mtsai., 2001a*). A három mérési időpontról készült egy összefoglaló kutatási beszámoló is (*OECD, 2000a*), amely a részt vevő 22 ország eredményeiről együtt számol be.

Az OECD harmadik projektje ezek örököseként a PIAAC (*Programme for the International Assessment of Adult Competencies*), amelynek első eredményei 2013-tól jelennek majd meg.

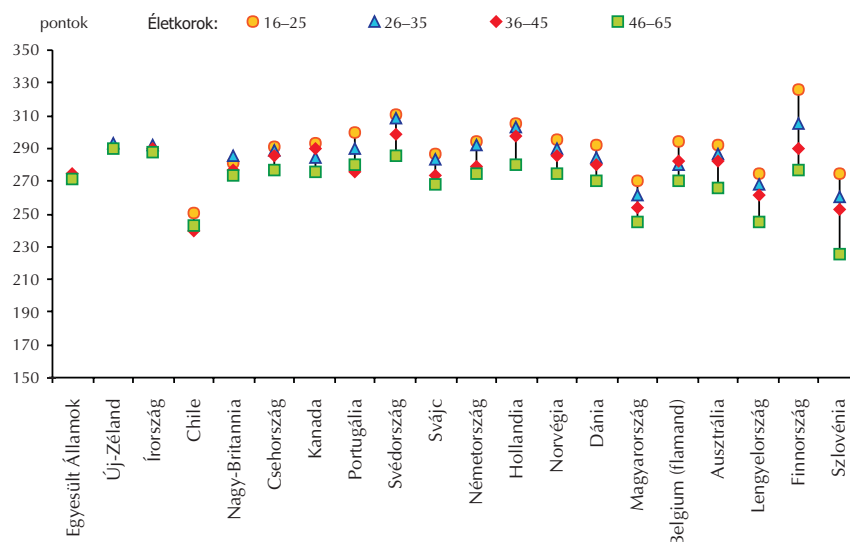
Az IALS-vizsgálatban az olvasás meghatározásakor, hasonlóan, mint a PIRLS- és PISA-mérésekben, a funkcionalitást tartották szem előtt, azaz azt, hogy milyen szinten tudják a felnőttek alkalmazni az olvasott információkat szociális és gazdasági szempontból tekintve (*OECD, 2000a*). Nem iskolai szövegeket olvastak el, hanem a mindennapokhoz köthető rövid leírásokat (menetrendet, számlát, használati utasítást stb.).

Három területen vizsgálták a szövegértést: prózai, dokumentum és kvantitatív (szövegbe ágyazott számolási feladatok) típusú szövegek esetében. Mindhárom területhez kapcsolódóan öt képességszintet különböztettek meg. Az 1. szint nagyon gyenge olvasási képességet takar, egyszerű instrukciókat sem tudnak megfelelően értelmezni az ezen a szinten lévő felnőttek. A 2. szint a nagyon egyszerű összefüggéseket, rövid egyértelmű szövegek gyenge értését tartalmazza, ami új munkahelyi képességek elsajátításához sem elegendő. A 3. szint jelenti a mindennapi életben való boldoguláshoz szükséges minimumszintet, amelyet a középiskola elvégzésének feltételként határoztak meg. Akik ezen a szinten teljesítenek, képesek arra, hogy komplexebb összefüggéseket felismerjenek, illetve képesek a különböző forrásokból származó információk integrálására. A 4. és 5. szint pedig magas információfeldolgozó képességet takar (*OECD, 2000a*).

A magyar felnőttek szövegértésének eredményei nem biztatóak, az országok rangsorát tekintve Magyarország a 22 ország között a 18. helyet foglalja el a prózai és a dokumentum típusú szövegek olvasásában és a 17.-et a kvantitatív típusú szövegek esetében. Ez azt jelenti, hogy a prózai és dokumentumszövegek olvasásában csupán négy ország, a kvantitatív típusú szövegek esetében pedig öt ország teljesített szignifikánsan gyengébben, mint

mi. A többi ország teljesítménye mind jobb volt szignifikánsan, mint Magyarországé (OECD, 2000a).

Az eredményeket a három szövegtípushoz kapcsolódóan külön-külön, képességszintekre lebontva is ismertették. Az eredmények szerint hazánk a kvantitatív típusú szövegek olvasásában teljesített a legjobban, a felnőtt lakosság kb. 45%-a érte el a 3. és 4–5. szinteket. A legrosszabb teljesítményt a prózai típusú szövegeken mutatták. A vizsgált populáció közel 80%-a teljesített az 1. és 2. szinten, és csupán 15% érte el a 3. szintet, míg a 4–5. szinten alig 5% található. A dokumentum típusú szövegeken szintén nagyobb azok aránya, akik gyengébben teljesítettek, 70%-uk van az 1. és 2. szinten, és csupán 30%-uk a 3. és 4–5. szinteken (OECD, 2000a; Vári és mtsai., 2001a).



1.5. ábra. A középfokú végzettséggel rendelkezők eredményei a prózai típusú szövegeken az IALS-vizsgálatban (Forrás: Vári és mtsai., 2001a, 11. o.)

A különböző életkorú csoportok eredményének összehasonlítása során kiderült, hogy hazánkban minél idősebb generációról van szó, annál gyengébb teljesítményről beszélhetünk (pl. a 26–35 évesek átlaga 251 pont, az 56–65 évesek átlaga 215 pont). Az azonos végzettséget is beépítve a vizsgálati szempontok közé, Magyarország az előzőekhez hasonló képet mutat. A középfokú végzettséggel rendelkező fiatalok (16–25) és idősek (46–65)

között 40 pontnyi különbség mutatkozott a prózai szövegek olvasásában a fiatalok javára (1.5. ábra). A legkisebb különbséget a közepes végzettségű, de különböző életkorú felnőttek között a kvantitatív típusú szövegek olvasásában találták, de még itt is több mint 20 pontnyi eltérés volt az idősek és fiatalok teljesítménye között (OECD, 2000a). Összehasonlításként kiemelik, hogy például az Egyesült Államok, Új-Zéland és Írország esetében az azonos végzettségű, bár különböző életkorú felnőttek szövegértése között nincs különbség (Vári és mtsai., 2001a).

A munkaviszony és a szövegértés összefüggését vizsgálva kiderült, hogy Magyarországon az állandó munkahellyel rendelkezők jobb szövegértéssel rendelkeznek, mint a munkanélküliek. Például a dokumentumszövegek esetében a munkahellyel rendelkezők több mint 80%-a érte el a magasabb szinteket (a 3. és 4–5. szintek), míg a munkanélküliek esetében jóval kevesebben vannak a magasabb szinteken (11%). Az eredmények szerint az is meghatározó, hogy ki mennyi ideje munkanélküli már, hiszen azok, akik több mint egy évet töltöttek munka nélkül, közel 15%-kal többen voltak az alacsonyabb szinteken, mint azok, akik 12 hónapnál kevesebb ideig voltak munkanélküliek (OECD, 2000a). Köllő (2009) az IALS-adatok másodelemzését a szövegértés munkaerő-piaci hatékonysága szempontjából végezte el. Kimutatta, hogy az alacsony szintű szövegértés nem feltétlenül kizáró ok a modern piacgazdaságban a munkavállalás szempontjából, mégis Magyarországon (a többi volt szocialista országgal együtt) hátrányban vannak a munkaerőpiacon azok a felnőttek, akik alacsony iskolai végzettséggel és olvasási képességgel rendelkeznek.

A felnőttek szabadidős szokásaival kapcsolatosan Magyarország az országok rangsorában a kilencedik helyet foglalja el abból a szempontból, hogy havonta elolvasnak-e egy könyvet a résztvevők, és a hatodik helyen áll a tévénézéssel töltött idő szempontjából. Ez azt jelenti, hogy a felnőtt lakosság több mint 60%-a olvas havonta legalább egy könyvet, és több mint 40%-a tölt két óránál többet tévénézéssel naponta (OECD, 2000a).

Hazánk felnőtt lakosságának szövegértését a háttértényezők összességében 39%-ban magyarázzák, amelyek közül az iskolai végzettség mutatta a legerősebb korrelációt a teljesítménnyel (0,43), az életkor negatív kapcsolatot (–0,11), míg a munkahelyi és informális tanulás (0,08) és a szülők iskolai végzettsége (0,07) hasonló erősségű szignifikáns, de gyenge összefüggést jelez a szövegértéssel. A legtöbb országban, így hazánkban is tetten érhető az a tendencia, hogy minden iskolában töltött év nagyjából 10 pontnyi fejlőd-

déssel jár együtt a felnőttek szövegértésében (Vári és mtsai., 2001a). Az életkor erős és negatív hatása három ország kivételével (Chile, Portugália és Amerikai Egyesült Államok) minden országnál kimutatható, amely az idősebb korosztály gyengébb szövegértését jelenti. A munkahelyi és informális tanulás, illetve a szülők iskolai végzettségének hatása az előbb említett változók mellett nem volt olyan jelentős, azonban a többi háttérváltozó közül ezek mutattak még szignifikáns kapcsolatokat a szövegértéssel a magyar felnőttek esetében.

Tendenciák az olvasási képesség mérésében és országos színvonalában

Az 1970-es évektől napjainkig rendszeresen zajló hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések a legtöbb esetben a szövegértés nem megfelelő fejlettségéről adnak számot. Már a kezdeti vizsgálatok (IEA 1970, OPI-MM, TOF) is kimutatták, hogy a magyar tanulók szövegértése nem volt elég hatékony, mert az értelmezéssel, a mélyebb összefüggések feltárásával nehézségeik voltak. Később a Monitor-mérések hasonló eredményeket szolgáltatottak; a '86-os vizsgálatban a szövegértési teljesítmény az IEA 1970 és OPI-MM-vizsgálattal összehasonlítva stagnálást, míg a TOF-vizsgálattal összevetve jelentős romlást mutat. Az 1990-es évektől kétéves ciklusokban rendszeresen megvalósuló Monitor-vizsgálatok ezt a kezdeti tendenciát évről évre alátámasztották, és egyre inkább gyengülő teljesítményt mutattak ki a szövegértés terén. A nemek közötti különbségek szinte minden Monitor-mérésben a lányok javára kedveztek; a fiúk csupán a '97-es mérésben egy évfolyamon (12.), egy iskolatípuson belül (gimnázium) és két szövegtípus (a dokumentum és a magyarázó típusú szövegek) esetében teljesítettek jobban, mint a lányok. A Monitor-vizsgálatok eredményei alapján a településtípusok közötti jelentős különbségek szintén kirajzolódtak; a mérések során egyre inkább nyílt az olló a két pólust képviselő fővárosi és községi iskolák között. A képzési típus alapján elkülönülő alminták szövegértése között szintén számottevő a különbség, a szakmunkásképzőbe járó tanulócsoport évről évre halmozta hátrányát a gimnazistákkal szemben.

Az elmúlt évtized két legjelentősebb nemzetközi rendszerszintű mérése, a PIRLS és a PISA eltérő eredményekről számolt be Magyarországot tekintve. Az előbbi biztató, az utóbbi aggodalomra okot adó teljesítményszin-

teket talált. Annak ellenére, hogy másfajta mérési koncepcióval és célzott populációval rendelkezik a két vizsgálat, tetten érhető volt hazánkban az a törekvés, hogy a PISA- és a PIRLS-eredményeket összehasonlítsák.

Bár a különböző hazai és nemzetközi mérések korábban is jelezték az olvasással kapcsolatos problémákat, kétséget kizáróan a PISA 2000-es eredményeknek köszönhető hazánkban az alapképességekkel kapcsolatos kérdések kommunikációjának társadalmi szintűvé válása; mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógiai kutatás, mind pedig a gyakorlat szintjén mindennaposá vált a problémákról való beszélgetés, az okok és további esélyek latolgatása. A későbbi PISA- és PIRLS-mérések eltérő eredményeivel kapcsolatos értelmezések számos félreértésre adtak okot, amelyek leginkább abból adódtak, hogy gyakran összemosták a két mérés jellegét és a kapott átlagokat. Azon túl, hogy két különböző korosztályt érint a két vizsgálat, több szempontból sem helytálló egymásnak megfeleltetni az eredményeket. Egyrészt más a PIRLS- és PISA-mérésben részt vevő országok köre, így más a nemzetközi átlag is. Másrészt, bár hasonló olvasáskoncepcióval rendelkezik a két mérés, eltérő az olvasottak alkalmazásának célzott területe. Míg a PIRLS-mérésben az alkalmazhatóság az iskolai, osztálytermi szituációkkal kapcsolatosan jelenik meg, a PISA-ban a mindennapi élethelyzetekben való alkalmazhatóságot célozzák meg. Éppen ezért a PIRLS-ben alkalmazott szövegtípusok (nem a konkrét szövegek) nagyobb valószínűséggel ismerősebbek a 10 éves tanulóknak, mint a PISA-ban alkalmazott, a mindennapi élethelyzetekhez köthető ismeretlenebb olvasási szituációk a 15 évesek számára (*Balázs és Balkányi, 2008b*).

A PIRLS-vizsgálat mindkét mérési pontjában Magyarország a nemzetközi átlag felett helyezkedett el úgy, hogy 2006-ra még javítani is tudott a 2001-es eredményekhez képest. A különböző szövegek olvasásában, bár szintén nemzetközi átlag fölött helyezkedtek el a magyar tanulók, az életmennykínáló szövegeket jobban értelmezték, mint az információkínáló szövegeket, amelyek tudományosabb stílusban, az iskolai tartalmakhoz közelebb álló nyelvezetben íródtak. Ezzel szemben a PISA-vizsgálatokban az első három mérés alkalmával az OECD-átlag alatt, a 2009-es mérésben pedig az OECD-átlag szintjén teljesítettünk. A folyamatos és nem folyamatos típusú szövegek olvasásában különbség van, a magyar tanulók jobban értelmezik a folyamatos, mint a nem folyamatos szövegeket. Ez hasonló jelenség, mint amit a PIRLS-mérésekben is tapasztaltunk, a folyamatos szövegek

általában a szépirodalmi szövegeket takarják, szemben a nem folyamatos szövegekkel, amelyekben ábrák, táblázatok, diagramok is szerepelnek, és közelebb állnak a tankönyvi szövegekhez. A gondolkodási műveletek terén a három mérési pontban nem volt szignifikáns különbség, közel azonos szinteket értek el a magyar diákok. A 2009-es PISA-mérésben azonban jobban megoldották azokat a feladatokat, amelyek az információk visszakérését igényelték, mint azokat, amelyek reflektálást és értékelést kértek. Ez az ellenkezője annak, mint amit a PIRLS-mérés eredményei mutattak.

A PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eltérő eredményeinek értelmezésekor kiemelten jelenik meg az egyik legfontosabb tényező, az olvasás célzott tanításának megléte, illetve hiánya a különböző korosztályok esetében. Míg a PIRLS-mérés a 10 évesekre fókuszál, amikor még a szövegértés fejlesztése hazánkban az általános iskola kiemelt feladata, a 15 évesekre irányuló PISA-mérés esetében Magyarországon már nincs célzott olvasásfejlesztés, ennél a korosztálynál a szövegértésnek már eszközként kellene működnie a különböző tantárgyak szövegeinek értelmezése során (*Balázsi és Balkányi, 2008b*).

A közoktatásban tapasztalt hazai eredményekhez hasonlóan az OECD égisze alatt zajló IALS-vizsgálat a felnőttek (26–65 év) általában alacsony szintű szövegértéséről számol be. A magyar felnőttek a három vizsgált szövegtípus (dokumentum, prózai, kvantitatív) közül a kvantitatív típusú szövegeken teljesítettek a legjobban. Ugyanakkor az eredmények azt mutatták, hogy az életkor előrehaladtával jelentős különbségek vannak a felnőttek szövegértésében a fiatalok javára. Ebben sem az iskolázottság, sem az olvasást igénylő munkahellyel rendelkezők tekintetében nem volt különbség; az azonos végzettséggel rendelkező és hasonló munkakört betöltő felnőttek között az idősebbeknél (46–65 év) rendre szignifikánsan gyengébb szövegértést találtak, mint a fiatalabbaknál (25–32). A háttértényezők közül az iskolai végzettség mutatta a legerősebb kapcsolatot a szövegértéssel Magyarországon. A magasabb, illetve alacsonyabb iskolai végzettségű felnőttek között jelentős a különbség a szövegértés fejlettsége terén; az eredmények szerint minden iskolában eltöltött év nagyjából 10 ponttal növeli a szövegértés átlagát a mérésben.

Az áttekintett rendszerszintű vizsgálatokban a koncepciók és módszerek eltérései mellett is kirajzolódik néhány általános tendencia. Így a nemek közötti különbségekben tipikusan a lányok előnyét látjuk. Ezt árnyalja, hogy az előny nem egyformán érvényesül minden szövegtípus és gondolkodási

művelet tekintetében, illetve az életkorral ez változik, és az érettségiző korosztályban el is tűnik. E jelenségek mögött az iskolarendszer szelektivitása és egyéb társadalmi hatások feltételezhetők. Szintén következetesen megjelenik az eredményekben a településlejtő, a kistelepüléseken tanuló diákok hátránya. Ennek magyarázatához a kistelepülések kisiskoláinak lehetőségeit, illetve az ott élők általános iskolázottsági szintjét érdemes vizsgálni. Ugyancsak következetesen tapasztalt a szülői iskolázottság, a szocioökonómiai státus és a szövegértési teljesítmény összefüggése.

Összegzés

Összegzésként megállapítható, hogy az elmúlt évtizedekben sokat gazdagodott és változott az olvasás fogalma az olvasás általánossá válása és a társadalmi igények alakulása következtében. A laikus felfogáshoz közel álló kezdeti jelentésreprodukciótól eljutott a motivált, interaktív, személyes és társas kontextusokba ágyazott, jelentésteremtő folyamatig, kognitív és nyelvi képességig. Az utóbbi időkben a hazai és nemzetközi rendszerszintű mérések egységesen a *reading literacy*, szövegértés fogalmát használják: a különböző szituációkhoz kapcsolódó írott szövegek megértésének és feldolgozásának képességét vizsgálják, amelynek célja az egyéni boldogulás hatékonyabbá tétele.

A számos hazai és nemzetközi vizsgálat tartalmi, fogalmi és módszertani bázisának változása az utóbbi három évtizedben ezt a folyamatot képezte le. Egyre kifejezettebbé vált, hogy a mérések az olvasásra mint információfeldolgozó folyamatra irányulnak, nem pedig szövegek adott körére irányuló tevékenységre. Egyre finomabbá vált az olvasási célok, kontextusok és az olvasott műfajok rendszere. A technikai fejlődés következtében a mérések eredményei egyre szélesebb körben válnak ismertté.

Az olvasásvizsgálatok áttekintése után összefoglalásként a következő megállapításokat tehetjük. Azok a különbségek, amelyek a mérések koncepcióit és az eredményközlések oktatáspolitikai céljait jellemzik, megnehezítik a részletes tendenciák kirajzolását az áttekintett időszak egészére. Az kiderül, hogy a hetvenes évektől kezdve komoly problémák diagnosztizálhatók a vizsgált magyar népesség szövegértéséről; a népesség egynegyedéről mutatják különböző vizsgálatok, hogy az írásbeliség, az olvasás nem része a mindennapjaiknak. Igaz, de az előbbieket nem tudja ellensúlyozni,

hogy az egyszerűbb szövegek feldolgozása viszonylag jobban sikerül az alsó tagozat végére, és hogy a 2009-es PISA-eredmények a 15 éves korosztályban javulást mutatnak a korábbi évekhez képest. A problémák természetét azonban nehéz a fejlesztés szempontjából értelmezni. A korai vizsgálatok eredményei rendkívül lassan jelentek meg, ehhez képest az új vizsgálatoknál lényeges szempont, hogy az eredmények minél hamarabb és minél szélesebb körben elérhetők és értelmezhetők legyenek.

A hazai és nemzetközi nagymintás vizsgálatok céljai között nem szerepel, hogy elemi műveleti szintig feldolgozzák és publikálják az eredményeket; a mérési modellek bonyolultsága és a mintanagyságok miatt ez nem is lenne egyszerű feladat. Itt tehát átfogó, összevont változókról kapunk eredményeket. A kismintás vizsgálatok egy-egy kérdésre összepontosítanak, de még összességükben sem fedik le a szövegértés minden kitüntetett elemét. Néhány készség és képesség fejlődéséről vannak többnyire keresztmetszeti, ritkábban longitudinális adatok, túlnyomórészt egy szakmai műhelyhez köthető pedagógiai értékelési vizsgálatokból. Az olvasási kontextusok és motívumok vizsgálatának hazai kutatása főként művelődésszociológiai háttérű, így nem volt témája fejezetünknek; ezen a területen ritka a nagy, reprezentatív mintás kutatás, és a vizsgált motívumok, szokások köre szűkebb, mint a terület nemzetközi szakirodalmában. Nem találtunk olyan publikált olvasásstanítási, szövegértés-fejlesztési vizsgálatokat, amelyek az ilyen konkrét programok hatásvizsgálatát végezték volna el, azaz jellemezték volna az ezek által támogatott fejlődést. Alig találtunk olyan vizsgálatot, amely az olvasás és a szövegértés fejlődését befolyásoló tényezők hatásrendszerét elemezte volna. Így, bár viszonylag sok mérés zajlott, és a fő vonalakat ismerjük, a pontos diagnózis és az olvasási képesség fejlesztésének kidolgozása az elkövetkező időszak egyik legfontosabb kihívása lesz.

Irodalom

- Adamikné Jászó Anna (2006): *Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben*. Trezor Kiadó, Budapest.
- Andor Csaba és Vári Péter (1997): A Monitor '95 vizsgálat általános eredményei. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR '95: A tanulók tudásának felmérése*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 43–104.
- Balácsi Ildikó (2010): Az OECD PISA, IEA TIMSS és PIRLS adatbázisainak bemutatása. OFI, Budapest. www.ofi.hu/kiadvanyaink/ofi-kotetek/oecd-pisa-iea-timss-100410
- Balácsi Ildikó és Balkányi Péter (2008a): PIRLS 2006. A negyedik osztályosok szövegértése. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 1. sz. 3–11.
- Balácsi Ildikó és Balkányi Péter (2008b): A PIRLS- és a PISA-vizsgálat eredményeinek összehasonlítása. *Új Pedagógiai Szemle*, **58.** 8. sz. 3–11.
- Balácsi Ildikó és Ostorics László (2011): *PISA 2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balácsi Ildikó és Zempléni András (2004): A hozottérték-index és a hozzáadott pedagógiai érték számítása a 2003-as kompetenciamérésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **54.** 12. sz. 36–50.
- Balácsi Ildikó, Balkányi Péter, Felvégi Emese, Szabó Vilmos (2007a): *PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest. <http://pirls.hu/PIRLS2006Jelentes.pdf>
- Balácsi Ildikó, Felvégi Emese, Rábainé Szabó Annamária és Szepesi Ildikó (2006b): *Országos Kompetenciamérés 2006: Tartalmi keret. SuliNova*, Budapest. http://kompetenciameres.hu/2006/tartalmikeret/OKM2006_tartalmi_keret.pdf
- Balácsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina és Szabó Vilmos (2011): *Országos kompetenciamérés 2010. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal. http://www.ohkir.gov.hu/okmfit/files/OKM_2010_Orszagos_jelentes.pdf
- Balácsi Ildikó, Ostorics László, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010a): *A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balácsi Ildikó, Ostorics László és Szalay Balázs (2007b): *PISA 2006 összefoglaló jelentés. A ma oktatása és a jövő társadalma*. Oktatási Hivatal, Budapest. <http://www.oecd-pisa.hu/PISA2006Jelentes.pdf>
- Balácsi Ildikó, Ostorics László, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2010b): *PISA 2009. Összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Balácsi Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Szabó Vilmos és Szepesi Ildikó (2005): A 2004-es Országos kompetenciamérés eredményei. *Új Pedagógiai Szemle*, **55.** 12. sz. 3–21.
- Balácsi Ildikó, Szabó Annamária, Szabó Vilmos, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2006a): *Országos Kompetenciamérés 2004: Összefoglaló tanulmány*. SuliNova, Budapest. http://kompetenciameres.hu/2004/OKM2004_osszefoglalo_tanulmany.pdf
- Bánfi Iлона, Szabó Annamária, Szalay Balázs és Vári Péter (2003): Hogyan mérte a PISA 2000 az alkalmazásképes tudást? *Iskolakultúra*, **13.** 4. sz. 3–25.
- Bencsik Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor, Budapest.
- Bérces Judit (1999): Olvasás-szövegértés. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR '97: A tanulók tudásának változása*. Országos Köznevelési Intézet, Budapest. 65–106.

- Blomert, Leo és Csépe Valéria (2012): Az olvasástanulás és -mérés pszichológiai alapjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Megjelenés alatt)
- Campbell, J. R., Kelly, D. L., Mullis, I. V. S., Martin, M. O. és Sainsbury, M. (2001): *Framework and specifications for PIRLS assessment 2001*. 2. kiad. PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Clymer, T. (1968): What is reading?: Some current concepts. In: Robinson, H. (szerk.): *Innovation and change in reading instruction: The sixty-seventh yearbook of the National Society for the Study of Education*. The National Society for the Study of Education., Chicago. 7–29.
- Cs. Czachesz Erzsébet (2001): Ki tud olvasni? *Iskolakultúra*, **11**. 5. sz. 21–30.
- Cs. Czachesz Erzsébet és Vidákovich Tibor (1994): Öt olvasástanítási módszer összehasonlító vizsgálata. *Köznevelés*, **50**. 38. sz. 12.
- Csapó Benő (2004): A tudás és a kompetenciák. In: *Tudás és iskola*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 41–55.
- Csapó Benő (2007): Hosszmetsetszeti felmérések iskolai kontextusban – az első átfogó magyar iskolai longitudinális kutatási program elméleti és módszertani keretei. *Magyar Pedagógia*, **107**. 4. sz. 321–355.
- Csapó Benő (2008): A tudás dimenziói és a tudás szerveződése. *Educatio*, **15**. 2. sz. 207–217.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csikos Csaba (2006): Nemzetközi rendszerszintű felmérések tanulságai az olvasástanítás számára. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest, 175–186.
- D. Molnár Éva és Székely László (2010): Effects of motivation components on reading ability in Hungarian sample. A secondary analysis of the PIRLS 2001 and 2006 data. In: von Davier, M. és Hastedt, D. (szerk.): *IERI Monograph Series, Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. 3. Volume, IERInstitute, Hamburg. 107–124.
- Demeter Katalin (1989): Az olvasási képesség fejlődési iránya és színvonala. *Új Pedagógiai Szemle*, **39**. 12. sz. 1113–1141.
- Demeter Katalin (1991): Adatok az olvasási képesség színvonaláról és fejleszthetőségéről. In: Horánszky Nándor (szerk.): *Jelzések az elsajátított műveltségről*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 76–86.
- Elley, W. B. (szerk., 1992): *How in the world do students read?* Grindeldruck GMBH, Hamburg.
- Elley, W. B. (szerk., 1994): *The IEA study of reading literacy: Achievement and instruction in thirty-two school systems*. Pergamon Press, Oxford.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztés 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Fazekasné Fenyvesi Margit és Józsa Krisztián (2012): A beszédhanghallás és a beszédhiba összefüggése tanulásban akadályozott gyermekek esetében. *Gyógypedagógiai Szemle*, **40**. 1. sz. 1–13.

- Gerot, L. (2000): Exploring reading processes. In: Unsworth, L. (szerk.): *Researching language in schools and communities: Functional linguistic perspectives*. Cassel, London, New York. 204–221.
- Gósy Mária (2008): *A szövegértő olvasás. Anyanyelv-pedagógia*. (online) 1. 1. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=25>
- Halász Gábor (2001): *Az oktatási rendszer*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Horn Dániel és Sinka Edit (2006): A közoktatás minősége és eredményessége. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 341–377.
- Horváth Zsuzsanna (1994): Olvasás, szövegértés. *Új Pedagógiai Szemle*, **44**, 7–8. sz. 97–109.
- Horváth Zsuzsanna (1996): A szövegértési képesség fejlődésének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **46**, 7–8. sz. 74–90.
- Horváth Zsuzsanna (1997): Szövegek és olvasók: Helyzetkép a tanulók szövegértéséről. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR 95: A tanulók tudásának felmérése*. Mérés, értékelés, vizsga 1. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 105–202.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép*. (Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok III.) Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**, 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2007a): *Az elsajátítási motiváció*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Józsa Krisztián (2007b): Az elemi alapkészségek szerepe az olvasási képesség fejlődésében: egy longitudinális vizsgálat tapasztalatai. Szimpózium-előadás (absztrakt). In: Korom Erzsébet (szerk.): *PÉK 2007 – V. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 55.
- Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.
- Józsa Krisztián és Csapó Benő (2010): Az iskola kezdetén mért DIFER-készségek előrejelző ereje. In: Molnár Éva és Kasik László (szerk.): *PÉK 2010 – VIII. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged. 51.
- Józsa Krisztián és Pap-Szigeti Róbert (2006): Az olvasási képesség és az anyanyelvhasználat fejlődése 14–18 éves korban. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 131–153.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2009): Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, **109**, 4. sz. 365–397.
- Józsa Krisztián és Steklács János (2012): Az olvasás tanításnak tantervi és tartalmi és szempontjai. In: Csapó Benő és Csépe Valéria (szerk.): *Tartalmi keretek az olvasás diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Megjelenés alatt)
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER Programcsomaggal. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged. 299–311.
- Kádárné Fülöp Judit (1979): Olvasástanításunk eredményei – szövegmegértés. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor és Szarka József (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 276–341.

- Kádárné Fülöp Judit (1985): *Olvasás és kommunikáció: Egy szövegmegértés-vizsgálat tanulmányai*. Tantervelméleti Füzetek 16. OPI, Budapest.
- Kádárné Fülöp Judit (1996): Szövegtípusok az írásbeliségben és az iskolában. *Új Pedagógiai Szemle*, 46. 3. sz. 33–52.
- Kádárné Fülöp Judit és Takács Etel (1981): Ki tud olvasni? *Köznevelés*, 3 sz. 17–19.
- Kirsch, I. S. (1995): Literacy performance on three scales: definitions and results. In: OECD: *Literacy, economy and society. Results of the first Adult Literacy Survey*. Paris. 27–53.
- Kirsch, I. S., Jungeblut, A. és Mosenthal, P. B. (1996): The measurement of adult literacy. In: Murray, T. S., Kirsch, I. S. és Jenkins, L. B. (szerk.): *Adult literacy in OECD countries: Technical report on the First International Adult Literacy Survey*. Paris: OECD. 105–125.
- Kiss Árpád (1979): A tanulmányi eredmények nemzetközi összehasonlító értékelése. In: Kiss Árpád, Nagy Sándor és Szarka József (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből 1975–76*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 11–47.
- Kojanitz László (2004): *A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása*. NEFMI, Budapest. http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/vizsgalat_eredmenyeinek_bemutatasa.pdf és http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/tankonyvkutatasok/cd1_kojanitz/osszehasonlitas.pdf
- Kojanitz László (szerk., 2005): *A tankönyvek korszerűségét és minőségét meghatározó tényezők: Elemző tanulmányok a tankönyvértékelés szempontrendszerének és módszerének korszerűsítéséhez*. Tankönyvkutató Intézet, Budapest. <http://www.commitment.hu/tankonyvek>
- Köllő János (2009): Kiszorulás az olvasás- és írásigényes munkahelyekről. In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 15–42.
- Lénárd Ferenc (1979): *Képességek fejlesztése a tanítási órán*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Gonzalez, E. J. és Kennedy, A. M. (2003): *Trends in Children's Reading Literacy Achievement 1991–2001*. PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill.
- Molnár Edit Katalin (2006a): Olvasási képesség és iskolai tanulás. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 43–60.
- Molnár Edit Katalin (2006b): A műfaji tudás és tanítása. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 259–280.
- Molnár Edit Katalin, Józsa Krisztián, Molnár Éva és B. Németh Mária (2007): *What makes a difference for beginning readers? Results from a longitudinal study*. Paper presented at the 12th Biennial Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, August 28 – September 1, 2007.
- Molnár Éva és B. Németh Mária (2006): Az olvasáskéesség fejlettsége az iskoláskor elején. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 107–131.
- Molnár Éva és Józsa Krisztián (2006): IKT-val segített oktatás hatása az olvasási képesség fejlődésére hátrányos helyzetű tanulók körében. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 281–295.

- Molnár Gyöngyvér és Józsa Krisztián (2006): Az olvasási képesség értékelésének tesztelméleti megközelítései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 155–174.
- Mullis, I. V. S., Kennedy, A. M., Martin, M. O. és Sainsbury, M. (2006): *PIRLS 2006 framework and specifications*. 2. kiadás. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., Trong, K. L. és Sainsbury, M. (2009): *PIRLS 2011 assessment framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Chestnut Hill, MA, USA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J. és Kennedy, A. M. (2003): *PIRLS 2001 International Report*. International Study Center Chestnut Hill, Boston College.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. és Foy, P. (2007): *PIRLS 2006 International Report*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2006a): Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 17–42.
- Nagy József (2006b): A szóolvasó készség fejlődésének kritériumorientált diagnosztikus feltekerképezése. In: Józsa Krisztián (szerk.): *Az olvasási képesség fejlődése és fejlesztése*. Dinasztia Tankönyvkiadó, Budapest. 91–106.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- National Institute of Child Health and Human Development (2000): *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/smallbook.htm>
- OECD (1999): *Measuring student knowledge and skills. A new framework for assessment*. OECD, Paris.
- OECD (2000a): *Literacy in the information age. Final report of the International Adult Literacy Survey*. OECD, Paris.
- OECD (2000b): *Measuring student knowledge and skills. The PISA 2000. Assessment on reading, mathematical and scientific literacy*. OECD, Paris.
- OECD (2001): *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. OECD, Paris.
- OECD (2003): *The PISA 2003 assessment framework*. OECD, Paris.
- OECD (2004): *Learning for tomorrow's world. First results from PISA 2003*. OECD, Paris.
- OECD (2006): *Assessing scientific, reading and mathematical literacy: A framework for PISA 2006*. OECD, Paris.
- OECD (2007): *PISA 2006. Science competencies for tomorrow's World. Volume 1 – Analysis*. OECD, Paris.
- OECD (2009a): *PISA 2009 assessment framework – Key competencies in reading, mathematics and science*. OECD, Paris.

- OECD (2009b): PISA Take the test: Sample questions from the OECD's PISA assessments. OECD, Paris.
- OECD (2010): PISA 2009. *Results: What students know and can do. Student performance in reading, mathematics and science*. Volume I. OECD, Paris.
- OECD (2011): *PISA 2009 Results: Students on line. Digital technologies and performance*. Volume VI. OECD, Paris.
- Országos Pedagógiai Intézet Tantervemléleti Főosztály (1982): Valóságközelben az iskolai nevelés. *Köznevelés*, **38.** 32. sz. 3–5.
- Pearson, P. D. (2010): The roots of comprehension instruction. In: Ganske, K. és Fisher, D. (szerk.): *Comprehension across the curriculum: Perspectives and practices K-12*. The Guilford Press, New York. 279–315.
- Schnotz, W. és Bannert, M. (2003): Construction and interference in learning from multiple representation. *Learning and Instruction*, **13.** 2. sz. 141–156.
- Snow, R. E. és Jackson, D. N. (1999): Az akarat egyéni különbségei: válogatott konstrukciók és mérőeszközök. In: O'Neill, H. F. és Drillings, M. (szerk.): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince Kiadó, Budapest. 83–112.
- Steklács János (2007): A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel: *Metakogníció, tanulás, olvasás. Tanítás-tanulás*, **5.** 5. sz. 32–33.
- Steklács János (2008): A szövegértő olvasás tanítása és fejlesztése a metakognícióra épülő olvasásstratégiai módszerrel: *Olvasási stratégiák, stratégiai olvasás. Tanítás-tanulás*, **6.** 1. sz. 28–29.
- Steklács János (2011): Az olvasásra vonatkozó meggyőződés vizsgálata negyedik osztályos tanulók körében. *Anyanyelv-pedagógia*, **4.** 2. sz. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=313>
- Szebenyi Péter (2001): Új fejezet kezdete az európai pedagógiában: az iskolai népoktatás követelménye. *Magyar Pedagógia*, **101.** 3. sz. 393–410.
- Szenczi Beáta (2010): Olvasási motiváció: definíciók és kutatási irányok. *Magyar Pedagógia*, **110.** 2. sz. 119–147.
- Szépe György (1980): A nyelvi és kommunikációs nevelés fejlődése. In: Rét Rózsa (szerk.): *Műveltségkép az ezredfordulón: Tanulmányok az akadémiai távlati műveltségkonceptió alapján*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 35–68.
- Thorndike, R. L. (1973): *Reading comprehension education in fifteen countries: An empirical Study*. Almquist & Wiksell, Stockholm.
- Tomka Béla (2009): Kultúra, oktatás, vallás. In: *Európa társadalomtörténete a 20. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 445–507.
- Tóth Dénes és Csépe Valéria (2008): Az olvasás fejlődése kognitív pszichológiai nézőpontból. *Pszichológia*, **28.** 1. sz. 35–52.
- Tóth László (1997): A szövegmegértés fejlődése kisiskolás korban. *Magyar Pedagógia*, **97.** 1. sz. 41–59.
- Tóth László (2002): Szövegmegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia*, **102.** 3. sz. 355–376.
- Van Dijk, T. A. és Kintsch, W. (1983): *Strategies of discourse comprehension*. Academic Press, New York.

- Vári Péter (1989): A MONITOR '86 vizsgálat ismertetése. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 12. sz. 1123–1130.
- Vári Péter (1997): A tanulói teljesítmények mérése itthon és külföldön. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR '95: A tanulók tudásának felmérése*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 13–42.
- Vári Péter (1999): A Monitor '97 vizsgálat főbb szempontjai és eredményei. In: Vári Péter (szerk.): *MONITOR '97: A tanulók tudásának változása*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 11–64.
- Vári Péter (szerk., 2003): *PISA-vizsgálat 2000*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Vári Péter, Andor Csaba, Bánfi Ilona, Bérces Judit, Krolopp Judit és Rózsa Csaba (1998): Jelentés a Monitor '97 felmérésről. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 1. sz. 82–105.
- Vári Péter, Andor Csaba, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Horváth Zsuzsa, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2001a): Felnőtt írásbeliség-vizsgálat: Egy nemzetközi felmérés tapasztalatai. *Iskolakultúra*, **11**. 5. sz. 3–20.
- Vári Péter, Auxné Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 1. sz. 38–65.
- Vári Péter, Balázsi Ildikó, Bánfi Ilona, Szabó Annamária és Szabó Vilmos László (2003): Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? *Iskolakultúra*, **13**. 8. sz. 118–138.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000a): A tanulók tudásának változása I. Jelentés a Monitor '99 vizsgálat eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 6. sz. 25–35.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2000b): A tanulók tudásának változása II. Jelentés a Monitor '99 vizsgálat eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 7–8. sz. 15–26.
- Vári Péter, Bánfi Ilona, Felvégi Emese, Krolopp Judit, Rózsa Csaba és Szalay Balázs (2001b): A PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 12. sz. 31–43.
- Vidákovich Tibor és Cs. Czachesz Erzsébet (1999): Az olvasás-megértési képesség fejlődése. *Iskolakultúra*, **9**. 6–7. sz. 59–68.
- Walker, D. A. (1976): *The IEA Six-Subject Survey: An empirical study of education in twenty-one countries*. John Wiley & Sons, New York.

